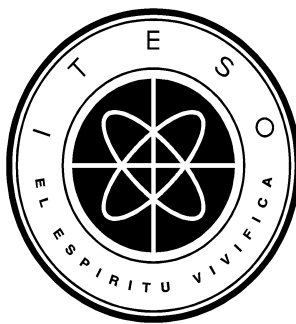


ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Educación y Valores

MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



PROYECTO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA EN EL 100% DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.

Trabajo para obtener del grado de:

MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: Maelvi Lizette Muñoz Alvarez

Asesor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Octubre 2013

Agradecimientos

A mi familia que me tuvo paciencia y me acompañó con amor en este proceso. Que confiaron en mí y me brindaron palabras de aliento en aquellos momentos que sentía no poder más. Especialmente a mi hijo quien padeció mi estrés y el poco tiempo libre.

A mis amigas que siguen ahí para mí, a pesar de haberlas descuidado por hacer tarea o por estar simplemente agotada.

A mis compañeros de clase quienes poco a poco fueron pasando a ser amigos, comunidad de aprendizaje y ahora nos autodenominamos una “comuna”.

A los maestros que me guiaron en este camino viendo en mí no solo a la alumna sino a la persona y de quienes aprendo no solo de Gestión del Conocimiento sino de la vida misma. Principalmente a mi asesora que se ha convertido en una amiga y un modelo a seguir, por su dominio del área de conocimiento pero aún más por el gran ser humano que es.

Al colegio y sus directivos que me abrieron las puertas para desarrollar el proyecto.

A la Maestra Yolanda De La Torre Gutiérrez mi comunidad de práctica quien se atrevió a soñar conmigo y caminar para hacer realidad ese sueño.

A los maestros y maestras que formaron la comunidad de aprendizaje. Quienes se preocupan por ofrecer una verdadera educación de calidad, porque tienen claro la responsabilidad que ello representa

Al ITESO que brinda un espacio de verdadero aprendizaje para que nuestro país logre el cambio que tanto se anhela.

Índice

<i>Agradecimientos</i>	1
<i>Índice</i>	2
<i>Figuras</i>	3
<i>Tablas</i>	3
<i>Introducción</i>	4
1. <i>El problema del uso de la Metodología Participativa en el aula.</i>	7
2. <i>Referentes en el desarrollo de un mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa en el aula.</i>	13
2.1 Contexto y estructura del colegio.....	13
2.2 Metodología Participativa al interior del colegio.....	16
2.3 Gestión del Conocimiento ¿Definición? ¿Aprendizaje? ¿Innovación?.....	21
3. <i>Plan de trabajo para la implementación de la Metodología Participativa en el aula.</i>	31
3.1 Construcción de una comunidad de práctica para trabajar en la solución del problema desde la Gestión del Conocimiento.....	31
Tabla 2. Pasos para construir la comunidad de práctica.....	32
3.2 Mapear las prácticas docentes apegadas a la Metodología Participativa e información relevante a la problemática.....	32
3.3 Combinar el conocimiento para diseñar el proyecto de intervención y gestión del aprendizaje.....	34
Tabla 4. Combinación del conocimiento interno y externo.....	35
3.4 Uso del conocimiento para evaluar y compartir la práctica educativa a la luz de la Metodología Participativa.....	35
3.5 Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.....	38
4. <i>Proceso al desarrollar el mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa en el aula.</i>	40
4.2 Resultados de la búsqueda de prácticas docentes apegadas a la Metodología Participativa.....	48
4.3 Resultados de combinar el conocimiento para el diseño del proyecto de gestión del aprendizaje.....	56
4.4 Resultados de usar el conocimiento para evaluar y compartir la práctica educativa a la luz de la Metodología Participativa.....	61
4.4.1 La comunidad de práctica durante el proyecto de gestión del aprendizaje.....	61
4.4.2 La comunidad de aprendizaje.....	69
4.4.3 Conocimiento gestionado para el uso de la Metodología Participativa en el aula.....	78
<i>Conclusiones</i>	81
<i>Referencias</i>	89
<i>Anexos</i>	91

Figuras

Figura 1. Organigrama general de la institución	15
Figura 2. Proceso que se siguió para el diseño del proyecto de intervención.	58

Tablas

Tabla 1 Principales usos y razones para la GC.	25
Tabla 2. Pasos para construir la comunidad de práctica.	32
Tabla 3. Pasos para mapear el conocimiento relevante al proyecto.	33
Tabla 4. Combinación del conocimiento interno y externo.	35
Tabla 5. Uso del conocimiento.	38
Tabla 6. Toma de decisiones, difusión y almacenamiento del conocimiento.	39
Tabla 7. Transformación de la Comunidad de Práctica.	43
Tabla 8. Aspectos que reflejan el uso de la metodología participativa en la planeación.	49
Tabla 9. Rango de edad y tiempo en la institución de la comunidad de aprendizaje.	70
Tabla 10. Equipos de docentes de acuerdo a su tema de interés.	75

Introducción

Las instituciones educativas se encuentran ante el reto de transformar las prácticas educativas para dar respuesta a la “era de la información y el conocimiento”. Podemos decir que la principal herramienta de trabajo dentro de una escuela son sus docentes y debemos trabajar principalmente con ellos a fin de lograr el cambio educativo que se busca, para esto podemos adoptar diferentes herramientas, estrategias y capacitaciones. Dentro de estas herramientas se encuentra la metodología de gestión del conocimiento misma que resulta de gran utilidad cuando lo que se pretende es modificar la cultura organizacional, aprovechando el capital intelectual con que cuenta la misma organización, para la creación de nuevo conocimiento.

La institución donde se llevó a cabo el presente proyecto, es una institución de educación privada que cuenta con 53 años de experiencia y su principal preocupación es brindar educación con calidad académica, por lo que busca renovar constantemente su modelo educativo. Dentro de su proyecto educativo han diseñado su propia metodología misma que denominan “Metodología Participativa”, de esta manera los docentes han recibido diversas capacitaciones para su aplicación.

Recientemente la institución logró obtener una certificación de acuerdo a la norma ISO 9001:2008 por EDUQATIA (institución internacional certificadora en procesos educativos), dentro de la cual se garantiza que el colegio utiliza la Metodología Participativa para el diseño e impartición de clases, sin embargo derivado de las evaluaciones realizadas por el departamento de Calidad en el ciclo escolar 2010-2011 se detectó que no se estaba cumpliendo, por lo tanto como parte de los objetivos de mejora para el ciclo 2011-2012 se dispuso “Implementar la Metodología Participativa en las aulas” (Objetivos de Mejora 11-12, Plan de Seguimiento y Mejora [PSM] Sistema de Calidad de la Institución, 2011).

Aunado a la medición que existía por parte del departamento de calidad, se realizó un estudio etnográfico en la sección de secundaria y bachillerato donde se corroboró que los docentes no estaban utilizando la metodología institucional en todas sus clases y de este estudio surge el presente proyecto.

Una vez que se detectó el problema, se propuso abordarlo desde la metodología de gestión del conocimiento, misma que era viable porque la organización contaba con el capital intelectual y la infraestructura necesaria para llevar a cabo los procesos de esta metodología. Como primer momento el proyecto fue propuesto para todas las secciones del colegio (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) sin embargo luego de dar inicio a las primeras tareas de un proyecto de esta naturaleza se decidió que por falta de tiempo y la dificultad de reunirse todas las involucradas, se llevaría a cabo únicamente en secundaria y bachillerato, dejando para otro momento la réplica del proyecto con sus correspondientes ajustes, en las otras secciones.

El proyecto de gestión de conocimiento tuvo como propósito: “Desarrollar un mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa a través del proceso de Gestión del Conocimiento partiendo del capital estructural y humano con que cuenta la organización”. Como primer paso se estableció una comunidad de práctica, conformada por la coordinadora académica de idiomas de secundaria y bachillerato y por la coordinadora académica de español de las mismas secciones, quien tuvo el rol de líder de proyecto. Una vez en comunidad se realizó un mapeo (búsqueda y focalización) del conocimiento interno y externo relevante al propósito. Con base en el conocimiento detectado se procedió a diseñar un proyecto de aprendizaje o intervención dirigido a 14 docentes frente a grupo quienes conformaron la comunidad de aprendizaje. Este proyecto de intervención que es una etapa de la gestión del conocimiento tuvo como propósito “Evaluar el diseño de la práctica educativa personal en relación a los criterios de la Metodología Participativa, para identificar los mejores ejemplos de su desempeño y generar un manual de prácticas educativas apegadas en la Metodología Participativa”.

Para el diseño del proyecto se utilizó la propuesta de Mc Tighe J. y Wiggins G. (1998) “Diseño inverso” y para el diseño de las actividades se utilizaron las propuestas de aprendizaje colaborativo y cognición situada (Díaz 2003). El proyecto se dividió en dos etapas; 1) Taller intensivo para poner a los aprendices en contacto con el conocimiento y 2) Taller de investigación-acción.

Entre los logros que se obtuvieron se encuentran los siguientes:

- Consolidación de una comunidad de práctica que impacta la cultura organizacional.
- Construir con los docentes una definición de Metodología Participativa, un par de rúbricas para evaluar la Metodología Participativa en la planeación y en las clases.
- Cambio del formato de planeación y forma de planear, por uno apegado a la Metodología Participativa
- Propuestas de estrategias por parte de los docentes que apoyen la aplicación de la Metodología Participativa.
- Cambios en la cultura organizacional mediante el reconocimiento de las autoridades hacia los docentes y la motivación de éstos para continuar en un proceso de investigación acerca de lo que pueda ayudar en su práctica educativa.

En el presente reporte se detalla lo que ocurrió durante la realización del proyecto, distribuido a lo largo de 4 capítulos; 1) El problema del uso de la Metodología Participativa en el aula, 2) Referentes en el desarrollo de un mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa en el aula que describe la organización, los modelos básicos de la gestión del conocimiento que fueron consultados y en los cuales se basa el proyecto y el marco teórico que sustenta el tema de la intervención, 3) Plan de trabajo para la implementación de la Metodología Participativa en el aula y 4) Proceso al desarrollar el mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa en el aula, que incluye una narración de lo ocurrido a lo largo de cada proceso.

1. El problema del uso de la Metodología Participativa en el aula.

En el Siglo XXI la educación en México enfrenta la enorme tarea de educar para y en la era del conocimiento, donde la tecnología ha abierto un sin fin de información disponible para cualquiera que pueda acceder a internet, lo que pone de manifiesto la necesidad de acelerar un cambio en el paradigma educativo. En este nuevo paradigma se debe transformar la práctica educativa basada en la enseñanza de contenidos, aprendizajes memorísticos y en el maestro como principal fuente de información y conocimiento; para orientarse a educar basados en competencias y aprendizajes para la vida colocando al centro al estudiante y su proceso de aprendizaje, la información se recaba de diversas fuentes y el maestro se convierte en un guía.

En este sentido el desarrollo docente se vuelve un proceso indispensable y complicado ya que se encuentra con muchas barreras y no logra traspasar de la teoría que ha sido desarrollada por algunos “expertos”, a la práctica real en el aula.

En México los modelos de formación docente se han regido por patrones funcionalistas que permiten poner en operación las políticas públicas del gobierno en turno, sin generar reflexión ni continuidad a los proyectos formativos y curriculares de los programas de estudio de los docentes. Esta situación deriva en un cuerpo docente poco preparado para enfrentar los retos de la educación y cansado ante tantos movimientos y reformas, con impotencia al no poder concretar en el aula los conocimientos adquiridos en las capacitaciones externas. La falta de comprensión y apoyo a su esfuerzo impide que los docentes evolucionen a una etapa, de profesionalización y resultados en el aula.

Dado que la Ley General de Educación a partir de 1993 atribuye de manera exclusiva al Gobierno Federal la facultad de “determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la normal y formación de maestros de educación básica” (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América [IEESA], s/f, p.12) y la educación normalista es atribución exclusiva del Gobierno Estatal (Artículos 12 y 13, Ley General de Educación, 2013, p. 6-8). Se puede generalizar y decir que la mayoría de docentes normalistas son formados bajo los mismos estándares, pero en lo que respecta a docentes de educación secundaria,

media superior y superior, se enfrenta otra situación ya que es aceptado por las autoridades educativas que profesionales de cualquier área afín a la asignatura impartan las clases. Por lo que es común que en estos niveles se encuentren dando clases una variedad de profesionistas expertos en el tema de la asignatura pero con poca o ninguna formación pedagógica y didáctica.

Ante este panorama, las instituciones educativas privadas deberán preocuparse por la formación y actualización de su cuerpo docente, con procesos que den respuesta a su proyecto educativo y a los retos que presenta la educación.

En la institución educativa donde se realizó el presente proyecto se han realizado esfuerzos por mantenerse a la vanguardia en lo que respecta a la metodología de enseñanza-aprendizaje, por lo que se definió y elaboró un diseño de metodología propia, denominada como “participativa”, misma que está basada en el aprendizaje constructivista, enfocada al desarrollo del pensamiento crítico, que toma en cuenta las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano y Pickering (2005), los cuatro pilares de la educación señalados por la UNESCO (Delors 1996) y la promoción de aplicación de herramientas tecnológicas.

Como Metodología Participativa se debe entender el proceso sistematizado de estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en promover que el alumno participe de manera activa y sea el último responsable en la construcción de su propio aprendizaje y en el desarrollo de habilidades y competencias y no sólo de contenidos.

Sin embargo como se mencionó anteriormente es difícil lograr que la teoría llegue realmente a las aulas y esta institución no es la excepción ya que se detectó como necesidad a atender el bajo porcentaje de clases apegadas a la metodología institucional denominada como “Participativa”, aunado a la falta de consenso y claridad de las direcciones y coordinaciones en torno a la interpretación de Metodología Participativa y cómo se refleja en el aula.

En la institución se han preocupado por proporcionar cursos de capacitación a sus docentes en el uso de dicha metodología, proporcionando diferentes programas, propuestas y

herramientas de enseñanza-aprendizaje que puedan ser utilizados en el aula, dentro de estas propuestas se encuentra el Aprendizaje Cooperativo, a la cual han enfocado sus esfuerzos en los últimos años. Pero estos esfuerzos no han sido del todo exitosos ya que la capacitación no ha dado los resultados deseados, ni ha sido vista como continua e interrelacionada, por el contrario ha generado en los docentes de secundaria y bachillerato y en menor medida de primaria y preescolar la sensación de que la directiva no sabe a dónde va y **no se ha logrado que la Metodología Participativa sea utilizada de manera sistemática y al 100% en todas las secciones del colegio.**

Estas aseveraciones se fundamentan en lo que la coordinación académica del área de idiomas y la coordinación académica del área de español de las secciones de secundaria y bachillerato han escuchado de las pláticas directas con los maestros y de manera indirecta por lo que se dice en sala de maestros o en los pasillos, llegando así a la conclusión de que los maestros sienten que la directiva del colegio cambia constantemente de ideas acerca del modelo de enseñanza-aprendizaje a utilizar.

Así mismo en la revisión de planeaciones y observaciones de clase realizadas a los maestros de secundaria de la coordinación académica de español, se pudo identificar que la mayoría (95%) de los maestros no utilizaban la Metodología Participativa como un proceso sistemático, consecutivo y constante, sino que ocasionalmente utilizaban alguna herramienta que recae dentro de esta metodología como son exposiciones por parte de los alumnos, elaboración de proyectos, apoyo de guías y organizadores gráficos. Por su parte los maestros de la academia de idiomas utilizaban la Metodología Participativa en algunas de sus clases, sin embargo no llegan ni al 50% de acuerdo a lo que reportó la coordinadora académica del área.

En la sección de primaria la directora concuerda en que las maestras a su cargo tampoco utilizaban la Metodología Participativa en más de un 50% de sus prácticas educativas. Y en la sección de preescolar, la directora considera que sus maestras sí utilizaban la Metodología Participativa en un 80% de las clases y lo atribuyó a la dinámica y estructura de los planes y programas del preescolar, sin embargo estaba interesada en fortalecer la metodología mediante el trabajo con sus maestras.

Es necesario decir que el colegio cuenta con un sistema de calidad y mejora continua apegado a la norma ISO 9001:2008 y certificado por EDUQATIA (institución internacional certificadora en procesos educativos), dentro del cual se garantiza que el colegio utiliza la Metodología Participativa para el diseño e impartición de clases, sin embargo derivado de las evaluaciones realizadas por el departamento de Calidad en el ciclo escolar 2010-2011 se detectó que esto no se está cumpliendo, por lo tanto como parte de los objetivos de mejora para el ciclo escolar 2011-2012 se estableció “Implementar la Metodología Participativa en las aulas” teniendo como indicador de medición “un incremento de la cantidad de clases apegadas a la metodología institucional, en un 75% de las mismas” (Objetivos de Mejora 11-12, PSM, Sistema de Calidad de la Institución, 2011). Este objetivo se encuentra asignado al Grupo de Mejora del “Proceso 03 Acción Docente (PC-03)” conformado por las coordinaciones académicas de idiomas y español de la sección secundaria y bachillerato, la directora de primaria y la directora de preescolar.

Bajo este panorama se vuelve indispensable pensar en las implicaciones que puede tener el no atender esta situación implementando la metodología institucional no sólo al 75% sino 100% tal como se encuentra en el ideario del Colegio; enseguida se predicen algunas de estas implicaciones de acuerdo a cada sector de la comunidad educativa:

- Respecto al aprendizaje de los alumnos se corre el riesgo de continuar con prácticas educativas tradicionales que no los doten de las competencias necesarias para enfrentar los retos del mundo actual.
- En la comunidad docente, empieza a existir un descontento porque se percibe que se les exige mucho y no ven un resultado, consideran que sólo se les piden cosas por pedírselas y que se cambia de idea de un momento a otro sin dársele continuidad a las iniciativas por lo tanto se comienza a percibir desmotivación que puede provocar desinterés por el desempeño de su labor.
- En la comunidad de coordinadores y directivos puede generar un sentimiento de frustración y desconcierto ya que lo invertido a lo largo de años en planeación y cursos de capacitación no se ve reflejado.
- En la comunidad de padres de familia y alumnado puede generar la inconformidad de no recibir lo que se les ofreció cuando decidieron formar parte de la comunidad educativa.

Ante la problemática y sus implicaciones, la coordinadora académica del área de español de secundaria y bachillerato consideró prudente atender el problema desde una metodología de Gestión del Conocimiento (GC); identificar una problemática o situación a mejorar, reconocer el capital intelectual y estructural de la organización para aprovechar el conocimiento existente, hacerlo explícito, combinarlo con nuevo conocimiento (de ser necesario) y sistematizar todo el proceso para así generar activos de conocimiento que queden al servicio de la organización y provocar una cultura de mejora continua.

De acuerdo con Nonaka (1994) “cualquier organización que se enfrenta dinámicamente a un ambiente cambiante debe no sólo procesar información eficiente sino también crear información y conocimiento” (p. 2). Y por supuesto las instituciones educativas se enfrentan al reto de educar no para el presente sino para el futuro el cual es cambiante e incierto, por lo tanto deben mantenerse innovando y siguiendo a este mismo autor la innovación “es un proceso en el que la organización crea y define problemas y después desarrolla activamente nuevo conocimiento para resolverlos” (p. 2).

En proyectos de gestión del conocimiento no sólo se parte de situaciones “problema” sino también de situaciones “a mejorar” y para decidir que la situación presente podía ser abordada desde la gestión del conocimiento fue indispensable valorar si la organización contaba con capital intelectual ya que de acuerdo con Nonaka (1994) la gestión del conocimiento se desarrolla a partir de un espiral del conocimiento que surge de la combinación entre conocimiento tácito y conocimiento explícito (de tácito a tácito, de explícito a explícito, de tácito a explícito y de explícito a tácito). Para que este espiral se complete es necesario contar con conocimiento tácito a gestionar dentro de la organización, para lograr convertirlo en explícito y así el conocimiento no se quede sólo en algunos miembros de la organización sino en la organización misma, este proceso genera nuevo conocimiento y una nueva cultura de trabajo.

Bajo esta mirada se consideró que la institución contaba con lo necesario para abordar la problemática detectada desde la metodología de gestión del conocimiento ya que había docentes que aplicaban ocasionalmente estrategias de aprendizaje apegadas a la Metodología

Participativa y se buscaba retener el conocimiento del personal, proporcionar espacios de trabajo y proporcionar formación y aprendizaje organizacional. (Rodríguez 2006).

La dirección general y las direcciones de sección son conscientes de la existencia de la problemática a atender y mostraron apertura para escuchar e invertir en un proyecto que a la larga enriquezca la propuesta académica del colegio. Por lo que se le planteó la propuesta al grupo de mejora a cargo del proceso de acción docente, quienes aceptaron trabajarlo así, teniendo como propósito de Gestión del Conocimiento **“Desarrollar un mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa a través del proceso de Gestión del Conocimiento partiendo del capital estructural y humano con que cuenta la organización”**

El proyecto se llevó a cabo únicamente en la sección de secundaria y bachillerato a fin de probar la intervención y luego poder tomar decisiones acerca de su réplica en las otras secciones. Los beneficios que se buscaban obtener fueron:

- Manejo de un lenguaje común en relación a la Metodología Participativa, ¿qué es? ¿Cómo se aplica? Y ¿Cómo se evalúa?
- Maestros motivados para aplicar la Metodología Participativa y trabajando colaborativamente para compartir aquellas estrategias de enseñanza-aprendizaje que puedan funcionar para toda la comunidad docente. Elaboración de documentos de referencia adecuados para su fácil consulta y acceso por parte de los mismos docentes.
- Alumnos interesados en su aprendizaje.
- Autoridades educativas conformes con el trabajo docente.
- Padres y madres de familia satisfechos de recibir lo que se les ofreció.

Tomando en cuenta las implicaciones que se estaban generando y podrían empeorar, en contraste con los beneficios que ofrecía el abordar la problemática desde la metodología de Gestión del Conocimiento, se decidió continuar con el proyecto.

2. Referentes en el desarrollo de un mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa en el aula.

Este capítulo busca poner al lector en contexto, presentando la estructura del Colegio donde se llevó a cabo el proyecto y los referentes teóricos que se utilizaron como base del mismo, tanto en lo concerniente a la gestión del conocimiento, como en el tema central que es el desarrollo de un mecanismo de intervención para implementar la metodología institucional en las aulas. Lo anterior agrupado en tres apartados: Contexto y estructura del colegio, Metodología Participativa al interior del colegio y Gestión del Conocimiento ¿Definición? ¿Aprendizaje? ¿Innovación?

2.1 Contexto y estructura del colegio.

El presente proyecto de gestión del conocimiento se llevó a cabo en una institución de educación privada que nace en 1960 con el ideal de:

... colaborar con los padres de familia en la educación y formación de sus hijos, partiendo de los valores fundamentales del hombre. Ante la contemplación de nuevos escenarios y necesidades, buscamos responder a las exigencias y expectativas de la sociedad, preparando a niños y jóvenes para enfrentar de manera positiva y creativa, los retos del presente y futuro con una visión centrada en valores. (Proyecto educativo institucional, 2000).

La institución cuenta con una oferta educativa bilingüe de educación básica y media superior, donde los niveles de preescolar y primaria son 100% bilingües, mientras que en secundaria manejan dos programas; bilingüe (primero 19 hrs de inglés; segundo y tercero 14 hrs.) e intensivo (primero 10 hrs. de inglés; segundo y tercero 9 hrs. de inglés) y en bachillerato ofrecen un programa general con especialización en inglés y / o francés.

Esta institución establece la siguiente misión:

“En el colegio... comprometidos con la mejora continua, ofrecemos a nuestros alumnos una formación multicultural con calidad académica evaluada y regulada por indicadores nacionales e internacionales, el manejo de dos o tres idiomas y la vivencia de valores fundamentales:

respeto, responsabilidad, apertura, reflexión y compromiso social” (Manual de Calidad [MAC], 2013).

Y su visión planteada al año 2017 es:

“ser reconocido porque sus egresados desplegarán una visión multicultural, ejercerán un liderazgo solidario, poseerán competencias académicas y tecnológicas que los harán desempeñarse exitosamente como estudiantes de nivel licenciatura, serán conscientes de su entorno nacional e internacional” (MAC, 2013).

La oferta educativa está dirigida a un sector de nivel socioeconómico medio alto y se ubica en la Colonia Providencia de la Ciudad de Guadalajara, Jalisco. Los servicios educativos de los diferentes niveles se ofrecen en distintos domicilios y únicamente secundaria y bachillerato comparten instalaciones.

El proyecto se inserta específicamente en la sección de secundaria y bachillerato, donde en los dos últimos ciclos escolares, 2011-2012 y 2012-2013, la población estudiantil de secundaria y bachillerato fue de 162 alumnos.

La organización de las funciones se encuentra distribuida por una dirección general, una dirección de la sección (Secundaria y Bachillerato), una coordinación operativa, una coordinación de las asignaturas en el idioma español y una coordinación de las asignaturas en idioma inglés y francés. La plantilla docente es de 25 docentes que participan bajo el esquema de pago por horas.

A continuación se presenta un organigrama que muestra la estructura general de la institución. Donde se resalta con negritas los puestos que conformaron la comunidad de práctica.

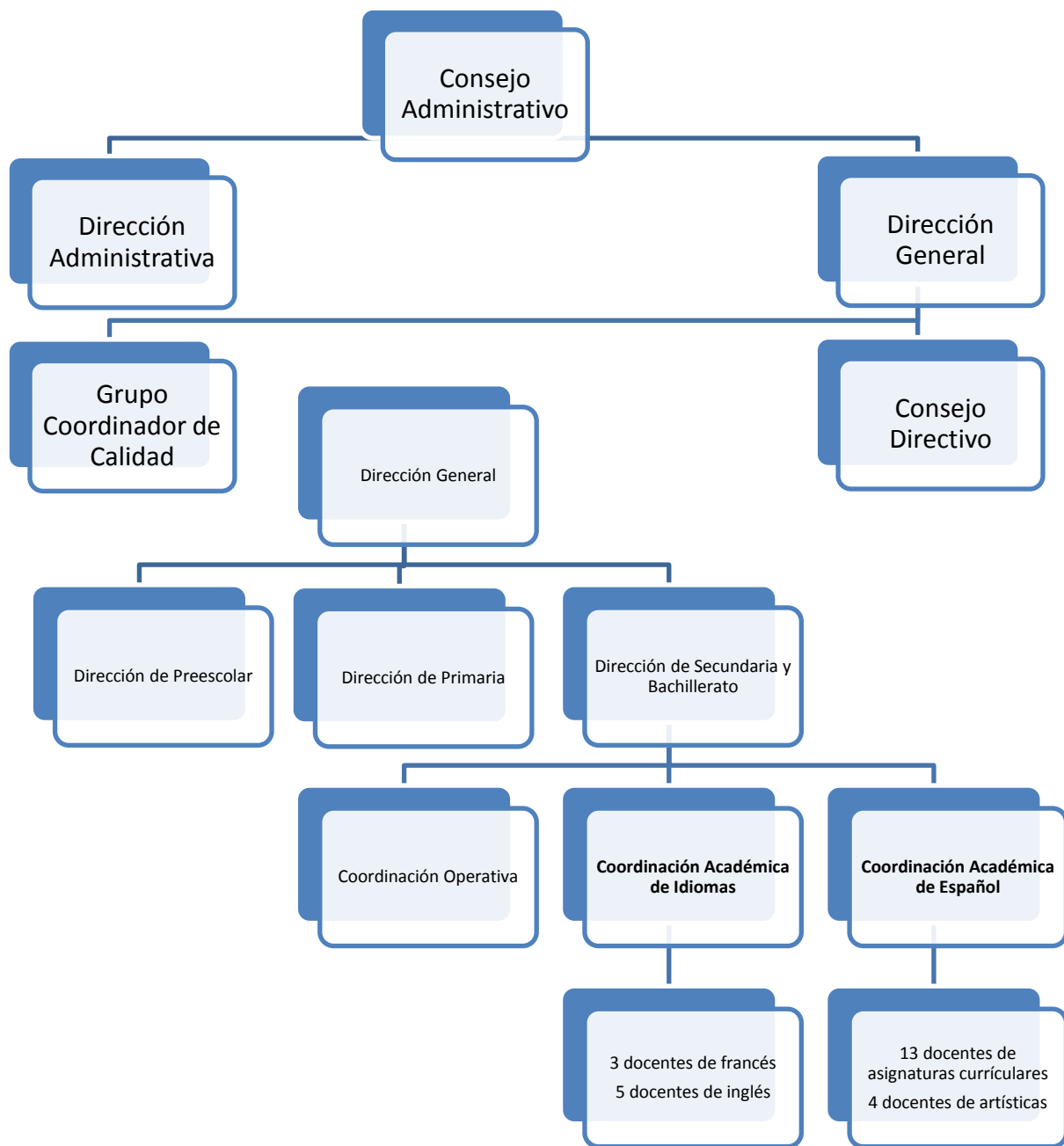


Figura 1. Organigrama general de la institución (MAC, 2013).

El cuerpo docente de las asignaturas de idiomas y de las asignaturas curriculares es estable, existe baja rotación de personal y los docentes tienen 4 años o más trabajando en la organización, sin embargo en el área de idiomas es dónde se ha requerido nuevas contrataciones por la apertura de niveles del idioma.

2.2 Metodología Participativa al interior del colegio.

Dentro del proyecto educativo del colegio se dicta que la metodología institucional es la “Metodología Participativa” misma que retoma las bases de la teoría constructivista del aprendizaje y la visión humanista de la pedagogía ignaciana, los cuatro pilares de la educación señalados por la UNESCO y la promoción de aplicación de herramientas tecnológicas.

En la sección de secundaria y bachillerato como uno de los desempeños del presente proyecto se definió la Metodología Participativa como un conjunto de estrategias y actividades sistematizadas, con una evaluación continua, dentro de un contexto de interacción social, que se utilizan para la construcción conjunta del conocimiento en donde la persona es responsable de su propio aprendizaje y el maestro funciona como un moderador. Misma definición que fue adoptada posteriormente por las otras secciones.

Otro desempeño fue el desarrollo de indicadores de la Metodología Participativa dentro de las prácticas educativas del colegio quedando los siguientes:

- Las actividades permiten a los estudiantes socializar el conocimiento (Actividad social: puede ser en binas, equipos o grupo general)
- Realizar una evaluación continua que le permite identificar el nivel de comprensión de los estudiantes y reorientar las actividades.
- Proporcionar retroalimentación a los estudiantes de forma continua y en términos positivos durante la sesión.
- Mantener una postura de facilitador o guía para llevar a los estudiantes al logro del aprendizaje esperado.
- Preparar el escenario de aprendizaje para el desarrollo de la sesión.
- Las actividades permiten que los estudiantes sean quienes construyen su propio aprendizaje (rol activo de los estudiantes, actividades de acuerdo al desempeño y centradas en el estudiante)
- Hacer explícito el desempeño a lograr en cualquier momento de la clase y según su propósito.

- Utilizar medios de ayuda para el logro del propósito (guías, organizadores gráficos, videos, PP, APPS, audios, diccionario, red, etc.).

Dado que el presente proyecto no sólo plantea el uso de la Metodología Participativa sino el problema que radica en la aplicación de dicha metodología en las aulas de clase, es decir ¿cómo pasar de la teoría a la práctica?, la intervención se centró en la profesionalización docente, con el apoyo de la metodología investigación-acción colaborativa y de las siguientes propuestas de aprendizaje; “comprensión por medio del diseño”, “aprendizaje cooperativo” y “cognición situada”.

Profesionalización Docente.

El proceso de profesionalización ayuda a los docentes a conciliar la práctica educativa con las teorías que están detrás ya que la propuesta es que los docentes crezcan desde su propia práctica a medida que la apropian, la ponen bajo un marco teórico y contextual y se permiten investigarla para mejorarla. Como menciona Zeichner y Noffke (2001) “...si la profesión docente en las escuelas de primaria y secundaria, quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores necesitan asumir la responsabilidad adulta de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica.” (Citado en García, Montero, & Eirín, 2009, p. 2).

La profesionalización docente puede ser entendida como:

...los cambios en las apreciaciones, los artefactos y las acciones que hacen aumentar la efectividad de su trabajo. Más allá del conocimiento necesario y el aprendizaje de las habilidades necesarias para enseñar, derivadas de los acercamientos técnicos, nuestra idea se centra en los procesos cognitivos y emocionales, en el uso de imágenes de crecimiento en vez de cambios en el comportamiento, en la búsqueda de la introspección destacando la interacción de personas con contextos y enfatizando el control del profesor sobre su propio desarrollo profesional. (García et al., 2009 p. 9).

Dentro de lo que se denomina profesionalización se pueden encontrar diversos tipos, enseguida se retoma el que se considera de utilidad para que los docentes transformen su práctica educativa:

“Profesionalismo expandido” que va más allá de la práctica y parte de la relación entre los conocimientos teóricos y prácticos. La visión del profesor va más allá de la clase abarcando la educación desde su contexto más amplio, asume su clase como parte de un todo en relación a los otros aspectos de la institución educativa, compara su metodología con la de otros profesores, lee literatura profesional, asiste a eventos de formación y actualización teórica y práctica. De acuerdo con García et al. (2009) desde esta perspectiva “... la profesión de enseñanza es vista como una actividad racional, no intuitiva.” (p. 4).

Esta propuesta de profesionalización concuerda con la idea de Martínez & Pons (2010) quienes proponen que el docente necesita contar con enfoques y perspectivas práctico-teóricas desde las cuales analizar y comprender su accionar a partir de los retos de la realidad. Enfoques y perspectivas que le posibiliten, experimentar la necesidad de mejorar su perfil y su práctica profesional y de cultivar el deseo gratificante de aprender.

Si recogemos estas propuestas podremos decir que el camino de la profesionalización ayuda a los docentes en la aplicación de cualquier metodología didáctica en el aula, ya que al rescatar la importancia de analizar las prácticas educativas, los docentes tendrán la oportunidad de identificar aquellos aspectos que son relevantes en su práctica y lograrán relacionarlos con las teorías y solicitudes que hay detrás de ellos como en este caso sería el uso de una Metodología Participativa. Ya que su interés por actualizarse, por leer artículos, asistir a cursos, conferencias y demás eventos relacionados con su labor para luego comparar con sus compañeros su metodología y planear acciones en conjunto, seguramente abona a que las prácticas educativas evolucionen y no se queden en los documentos oficiales de la institución.

Para llevar a cabo este proceso de profesionalización existen sin duda diversas propuestas metodológicas y de aprendizaje, pero una que resulta especialmente pertinente es la Metodología Investigación-Acción, y dada la naturaleza de este proyecto, se refuerza con el modelo de diseño inverso para el diseño de actividades, el aprendizaje colaborativo para

activar y movilizar las relaciones sociales en función del aprendizaje y la cognición situada como punto de relación entre la teoría y la práctica propia y externa.

Metodología Investigación-Acción (ayuda en el camino para la profesionalización y aplicación de la Metodología Participativa).

La Metodología de Investigación-Acción de acuerdo con Carr y Kemmis (1988 p.168, citado en Pruzzo, 2005) es definida como:

...una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido la ciencia educativa crítica no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación. (p. 51).

La Metodología de Investigación-Acción tiene su objeto de estudio en situaciones que los docentes investigan y deciden mejorar, resultando de tres aspectos centrales; su propia práctica educativa, el entendimiento de la misma y de la cultura institucional y social en la que se inserta. (Pruzzo 2005, p. 51).

Al utilizar esta metodología se pretende no sólo explicar por qué ocurre de tal o cual manera la práctica sino explicarla y transformarla de manera que implica una intervención sobre el mismo objeto de investigación llevando así a la metarreflexión dentro y fuera del aula, en un espacio macro como es la cultura institucional y social. Este proceso de reflexión-intervención es una constante: se reflexiona acerca de la reflexión misma y se propone una intervención que a su vez se convierte en un nuevo insumo para reflexionar de forma sistematizada. Como apoyo a estos procesos para recoger y procesar información se puede hacer uso de diversos procedimientos como; registros, diarios de campo, informes retrospectivos y prospectivos, grabaciones y videograbaciones, reportes de investigación.

De tal manera que la Metodología de Investigación-Acción está constituida por una serie de pasos específicos que apoyan el trayecto de la profesionalización docente y la aplicación de la Metodología Participativa en el aula.

Dentro de este proceso de investigación-acción resalta la importancia de la reflexión; “reflexión sobre la acción” que es intelectual y requiere la verbalización y sistematización. (Donald y Schön (1987) citados en Gómez, 2012, p. 282).

Para lograr este nivel y tipo de reflexión, se deben buscar mecanismos de apoyo a los docentes como son; a) el trabajo colaborativo donde los docentes se pueden confrontar desde las diversas prácticas, plantear preguntas, compartir recursos teóricos, etcétera; b) la intervención de expertos que contrasten las opiniones de los docentes con aclaraciones conceptuales, preguntas de profundización, contra-argumentación, ejemplos y contra ejemplos, etcétera, y c) apoyo externo no presencial, con guías, esquemas, preguntas escritas, videos, etcétera.

Es aquí donde se hace uso de las diversas propuestas de aprendizaje, para diseñar mecanismos de apoyo para los docentes en su proceso reflexivo. Para efectos de este proyecto las propuestas que se utilizaron fueron las siguientes:

- “Comprensión por medio del diseño” propuesto por Mc Tighe y Wiggins (1998), que parte de la idea que para el logro del aprendizaje deseado en los alumnos se debe tener primero claridad de la meta deseada y ve al maestro como un diseñador del escenario de la práctica (currículo, experiencias de aprendizaje y evaluación). Este diseño es denominado como diseño inverso porque se plantean primero las metas de aprendizaje deseadas, luego las evidencias aceptables de logro y por último las experiencias de enseñanza-aprendizaje.
- “Aprendizaje colaborativo” Díaz & Hernández (2002) partiendo de la premisa que no se aprende en solitario y resaltando la interacción social como medio para construir el aprendizaje a partir de la negociación.
- “Cognición situada” Díaz (2003) el conocimiento debe ser situado como parte del producto de la actividad del contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza.

La metodología Investigación-Acción para la profesionalización puede resultar enriquecedora si se realiza de manera individual, pero será aún más valiosa si se realiza en comunidad, ya que el proceso de compartir implica que los otros validen los propios comentarios y percepciones de la práctica, entonces el proceso se vuelve más crítico y constructivo. De esta manera se puede lograr un proceso ascendente de crecimiento individual, grupal e institucional, que no sólo logre la aplicación de la Metodología Participativa en el aula, sino la creación de nuevas propuestas y teorías desde el contexto cultural y social de la institución.

2.3 Gestión del Conocimiento ¿Definición? ¿Aprendizaje? ¿Innovación?

De acuerdo con Gordó (2010), en esta sociedad de la información donde las organizaciones se centran en el conocimiento, es necesario dedicar esfuerzos para gestionarlo y más aún en instituciones que trabajan directamente con el mismo, como son los centros educativos: “Gestionar adecuadamente el conocimiento de la organización se convierte en una capacidad imprescindible para el aprendizaje, la mejora y la competencia organizativa de los centros educativos del siglo XXI” (p. 81).

Así mismo este autor dice que el conocimiento es demasiado abstracto para ser gestionado, “Lo que sí podemos gestionar es el proceso de materialización de ese conocimiento en información, la comunicación de dicha información y la abstracción de información en conocimiento, ya sea compartiéndolo o ya sea creándolo. No podemos gestionar el conocimiento sino sólo los procesos de crear, compartir, transferir y usar dicho conocimiento.” (p. 87).

Por su parte Canals (2003) concuerda en que el conocimiento no puede ser gestionado, pero sí pueden ser gestionados los activos del conocimiento ya que éstos se crean a partir del mismo y pueden ser utilizados para crear nuevo conocimiento y como activos del conocimiento se entienden los datos, documentos, información documentada, capacidades individuales de una persona, estilos de realizar tareas, espacios físicos que permitan la interacción, creación y difusión del conocimiento.

Nonaka (1994) desde su “Teoría dinámica del conocimiento organizacional” aporta un modelo que sirve como sustento para la Gestión del conocimiento, ya que en la medida que se cumpla el ciclo de interacción del conocimiento que va de conocimiento tácito a explícito y pasando por sus diferentes combinaciones, podremos hablar de la gestión de nuevo conocimiento:

- De conocimiento tácito al conocimiento tácito. El conocimiento tácito se transmite y construye a través de experiencias compartidas, de tal forma que es necesario que se dé un proceso de **socialización**.
- De conocimiento explícito al conocimiento explícito. El conocimiento explícito se crea mediante la reformulación de la información, es necesaria la **combinación**.
- De conocimiento tácito al conocimiento explícito. Es un proceso que se da mediante la **externalización** producida por la interacción mutua y recurrente.
- De conocimiento explícito al conocimiento tácito. Es un proceso similar al proceso de aprendizaje y es permitido mediante la **internalización**.

El autor plantea que el conocimiento es generado a través de estas combinaciones, dentro de un modelo de espiral dinámico ascendente y por la recursión de procesos que se pueden generar en distinto orden e incluso al mismo tiempo, por lo tanto para entender mejor el proceso es necesario desligarse del modelo occidental de causa-efecto que nos ofrece una visión lineal de vida.

Por su parte Firestone y McElroy (citados en Ortiz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009) proponen un ciclo de vida del conocimiento que se compone de la producción del conocimiento y la integración del mismo, donde la gestión de conocimiento puede ser dividida en; de primera generación (GCI) y de segunda generación (GCII). La gestión de conocimiento de primera generación (GCI) es referida a los procesos de integración del conocimiento, incluye la transmisión de conocimiento, el compartir, el proveer conocimiento. Y la gestión de conocimiento de segunda generación (GCII) es referida a los procesos de entrega del conocimiento, incluye el compartir y usar el conocimiento y busca impactar el entorno para que la innovación surja.

Al hablar de creación de nuevo conocimiento organizacional, se hace inminente hablar de aprendizaje tanto individual como organizacional, ya que como se menciona en el modelo de Nonaka (1994) la transformación de conocimiento explícito a tácito es un proceso similar al aprendizaje ya que los individuos que acceden al nuevo conocimiento, lo interiorizan y comienzan a hacer uso del mismo. (Firestone y McElroy (citados en Ortiz Cantú y Ruíz Sahagún, 2009). Por su parte Gordó (2010) habla del conocimiento como un producto del aprendizaje comunitario en su modelo de centros educativos en red.

Gestión de conocimiento y aprendizaje organizacional.

Según Gordó (2010) el aprendizaje es un proceso original en cualquier organización, sin embargo no todas desarrollan procesos y estructuras para extender el aprendizaje. Así las organizaciones que aprenden son aquellas en las que existe un compromiso de todos sus miembros para la construcción de dicho aprendizaje. “Una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva que la capacita para –aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador”. (Bolívar, 2000 p. 26 en Gordó, 2010 p. 76).

Por su parte Senge (2005) describe una organización inteligente como:

una organización que aprende y continuamente expande su capacidad para crear futuro. Para dicha organización, no basta con sobrevivir. El “aprendizaje para la supervivencia”, lo que a menudo se llama “aprendizaje adaptativo” es importante y necesario. Pero una organización inteligente conjunta el “aprendizaje adaptativo” con el “aprendizaje generativo”, un aprendizaje que aumenta nuestra capacidad creativa. (p.24).

El autor propone que una organización inteligente, debe contar con algunas disciplinas básicas, que deberán ser vistas de forma circular y conjunta, no como una más otra, sino como el conjunto e interacción entre las mismas, creando así un sistema más complejo. Estas disciplinas son: Pensamiento sistémico, Construcción de una visión compartida, Modelos mentales, Aprendizaje en equipo, Dominio personal.

Cuando las cinco disciplinas que componen el aprendizaje hayan confluído no crearán la organización inteligente, sino una nueva oleada de experimentación y progreso, dando paso a la quinta disciplina que es el pensamiento sistémico en realidad la primera disciplina. Ya que con la quinta disciplina el autor se refiere a la necesidad invariable de que las cinco disciplinas se desarrollen como un conjunto.

En una organización inteligente lo que ocurre es un cambio de perspectiva donde los individuos no se sienten aislados, sino interconectados y reconocen que sus acciones repercuten en otra parte del sistema, se saben altamente importantes y saben también que los demás influyen en ellos y son igual de importantes. Es un ámbito donde las personas descubren continuamente cómo construyen su realidad y cómo pueden modificarla.

Ya que la gestión del conocimiento genera aprendizaje en los individuos y en las organizaciones con vistas a la innovación, Senge (2005), nos advierte de 7 barreras que pueden dificultar el aprendizaje y por tanto los procesos de la gestión del conocimiento:

- 1) Yo soy mi puesto. Centrarse en el propio puesto y dejar de ver el propósito de la empresa de la cual forman parte y su influencia en los resultados de la empresa.
- 2) El enemigo externo. Tendencia de las personas a culpar a un agente externo cuando las cosas salen mal.
- 3) La ilusión de hacerse cargo. Riesgo de proactividad excedida y mal entendida que disfraza la reactividad.
- 4) La fijación en los hechos. Respuestas fácticas ante la preocupación por los hechos ocurridos inmediatamente.
- 5) La parábola de la rana hervida. Es la incapacidad de las personas y organizaciones de ver las pequeñas diferencias que ocurren en el día a día, ya que se encuentran insertos en la rutina del trabajo.
- 6) La ilusión de que “se aprende con la experiencia”. Es la problemática que enfrentan las organizaciones al considerar que los aprendizajes surgen de la experiencia, pero esto se dificulta en las organizaciones porque los procesos pueden durar varios años, dificultando el aprendizaje por experiencia.

- 7) El mito del equipo administrativo. Ante grandes problemas las organizaciones tienden a crear un equipo administrativo, que tiene como función analizar los problemas y solucionarlos, sin embargo este equipo generalmente está más preocupado por defender su territorio que por resolver los problemas lo que los lleva a actuar de forma coercitiva y cerrarse a los aprendizajes.

A fin de vencer estas barreras será necesario echar a andar la visión sistémica aludiendo a las cinco disciplinas antes mencionadas.

Y ahora... ¿cómo crear conocimiento e innovar?

El proceso de gestión de conocimiento está invariablemente unido a la innovación, concebida por Nonaka (1994) como “un proceso en el que la organización crea y define problemas y después desarrolla activamente nuevo conocimiento para resolverlos” (p. 2). Para llevar a cabo un proyecto de gestión del conocimiento será necesario cubrir cierto proceso y condiciones que aseguren el cumplimiento del ciclo de conocimiento propuesto por Nonaka (1994) y que lo diferencien de un proyecto de innovación cualquiera.

Es importante definir si lo que requiere la organización es un proyecto de gestión del conocimiento o no, en este sentido Rodríguez (2006) nos propone un listado de los principales usos de la gestión del conocimiento y las razones para adoptarla:

Principales usos de la GC (para qué)	Principales razones para adoptar la GC (¿por qué?)
Capturar y compartir buenas prácticas.	Retener los conocimientos del personal.
Proporcionar formación y aprendizaje organizacional.	Mejorar la satisfacción de los usuarios y/o clientes.
Gestionar las relaciones con los usuarios y/o clientes.	Incrementar los beneficios.
Desarrollar inteligencia competitiva.	Soportar iniciativas e-busines.
Proporcionar un espacio de trabajo.	Cortar los ciclos de desarrollo de productos.
Gestionar la propiedad intelectual.	Proporcionar espacios de trabajo.
Realzar las publicaciones web.	
Reforzar la cadena de mando.	

Tabla 1 Principales usos y razones para la GC (elaborada a partir de Milan, 2001) tomada de Rodríguez (2006).

Una vez que se considera prudente iniciar un proyecto de gestión del conocimiento es necesario verificar si la organización cuenta con las condiciones necesarias para desarrollarlo ya que la organización debe tener conocimiento tácito y/o explícito relevante a la solución del problema (capital intelectual) y contar con espacios que permitan la socialización entre los miembros de la organización (capital estructural).

La acción que hará confluir el capital intelectual y el capital estructural será la interacción ya que el conocimiento será construido mediante la interacción de los individuos comprometidos en el logro de una meta común, como lo menciona Guiroux (1997, p. 123 citado en Gordó, 2010) el conocimiento “se produce y transforma en relación con la construcción de experiencias sociales conformadas por una relación puntual entre el yo, los otros y el mundo en general”.

Este tipo de interacción se producirá al interior de una comunidad de práctica que según Wenger (2001) es aquella comunidad que se une al compartir el significado de la práctica y la experiencia del mundo a través de la misma. Es una comunidad en que se negocia el significado de la práctica a partir de la participación de sus miembros y la creación de conceptos que los identifiquen y que les proporcionen identidad en su práctica. Así la comunidad de práctica contará con tres dimensiones: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y un repertorio compartido.

Ya que muchos equipos que trabajan colaborativamente pueden ser candidatos a considerarse como una comunidad de práctica, Wenger (2001) propone indicadores que se deben cumplir para poder hablar de la existencia de una verdadera comunidad de práctica:

- 1) Unas relaciones mutuas sostenidas, sean armoniosas o conflictivas,
- 2) Unas maneras compartidas de participar en la realización conjunta de actividades,
- 3) Un rápido flujo de información y de programación de innovaciones,
- 4) La ausencia de preámbulos introductorios, como si las conversaciones y las interacciones fueran meras prolongaciones de un proceso continuo,
- 5) Un rápido establecimiento de un problema que discutir,
- 6) Una sustancial superposición en las descripciones de los participantes acerca de quién es miembro y quién no,

- 7) Saber qué saben los demás, qué pueden hacer y cómo pueden contribuir a una empresa,
- 8) Unas identidades definidas mutuamente,
- 9) La capacidad de evaluar la adecuación entre acciones y productos,
- 10) Instrumentos, representaciones y otros artefactos específicos,
- 11) Tradiciones locales, historias compartidas, bromas internas, sonrisas de complicidad,
- 12) Una jerga y unos atajos para la comunicación, además de la facilidad para producir jergas y atajos nuevos,
- 13) Ciertos estilos reconocidos como muestras de afiliación,
- 14) Un discurso compartido que refleja una cierta perspectiva del mundo. (Wenger, 2001, p. 158 y 159).

Es necesario tener cuidado de no confundir la comunidad de práctica con la comunidad de aprendizaje, ya que ambas comparten elementos como son la identidad de grupo, confianza, compromiso, sentido de comunidad y aprendizaje individual y grupal. Sin embargo las comunidades de aprendizaje de acuerdo con diferentes teóricos se encuentran más relacionadas a un grupo que trabaja colaborativamente para lograr un aprendizaje concreto. (Marqués, Vidal, González & Gisbert, 2011).

Si bien al interior de una comunidad de aprendizaje se generan nuevos conocimientos, no es ésta su función principal, a diferencia de la comunidad de práctica que sí tiene como propósito específico la creación de nuevo conocimiento en dos líneas una que es el tema específico del proyecto en cuestión y la otra que son los procesos para innovar y gestionar conocimiento al interior de la organización.

Nonaka (1994) hace referencia a la importancia de crear un equipo auto-organizado, que es el equivalente de la comunidad de práctica propuesta por Wenger (2001) es en este equipo auto-organizado, donde se detone el ciclo de creación de conocimiento y resalta que al interior de este equipo debe existir confianza mutua y diálogo continuo que lleve a contar con una base de entendimiento común. Así mismo retoma la idea de Schefflen (1982 en Nonaka 1994) acerca de los “ritmos de interacción” entendidos como interacciones sociales sincrónicas y sucesivas y enfatiza la importancia de la gestión de la interacción para la aceleración del

proceso de gestión del conocimiento, proponiendo que esta función será tarea del líder del proyecto:

Dentro del equipo, los ritmos de diferente velocidad se generan y amplifican primero hasta cierto punto de tiempo y nivel, y después se les da velocidad para la convergencia hacia un concepto. Por lo tanto, el papel clave para el líder del equipo tiene que ver con cómo equilibrar el ritmo de divergencia y convergencia en el proceso de diálogos y experiencia compartida. (Nonaka, 1994, p. 20).

Esta interacción necesitará de un “campo que provea un lugar en el que las perspectivas individuales sean articuladas, y los conflictos sean resueltos en la formación de conceptos de mayor nivel.” (Nonaka, 1994, p. 18).

Igualmente Nonaka (1994) resalta la importancia de la interacción con el medio y propone tres factores para promover un clima favorable para la gestión del conocimiento en una organización que son: el caos creativo derivado de una fluctuación ambiental o crisis, la redundancia de información y variedad requerida de experiencias de calidad.

Un proceso que también resulta útil para la comunidad de práctica será la metacognición descrita por Marzano (1998) como “... significa estar dándonos cuenta de nuestro pensamiento mientras estamos ejecutando tareas específicas y luego utilizar este conocimiento para controlar lo que estamos haciendo” (citado en Rodríguez, 2008 p. 1). De tal manera que la misma comunidad de práctica pueda ir haciendo los ajustes requeridos por la comunidad de aprendizaje para llegar al propósito planteado.

Para llevar a cabo un proceso de gestión de conocimiento, a grandes rasgos se deben seguir los siguientes pasos:

- 1) Identificar un problema o situación a mejorar.
- 2) Crear una comunidad de práctica que trabaje en un proyecto para la solución del problema o situación a mejorar.
- 3) Mediante la externalización de sus concepciones en relación al problema crear al interior de la comunidad de práctica una visión compartida del problema y un compromiso mutuo para trabajar en él.

- 4) Buscar conocimiento que pueda abonar a la solución del problema al interior de la organización (capital intelectual) y una vez que se tiene un mapa del conocimiento de la organización definir si hace falta conocimiento externo, qué y cuál, para solucionar la problemática.
- 5) Diseñar un proyecto para externalizar el conocimiento de la organización y combinarlo con el conocimiento externo, la forma en que se trabajará con los demás involucrados de la organización, resultados a obtener y el proceso de sistematización a seguir para no perder el conocimiento generado.
- 6) Integrar el conocimiento (hacer uso de), aplicar el proyecto diseñado previamente y retroalimentar el proyecto conforme se va aplicando (proceso dinámico y recurrente).
- 7) Analizar el conocimiento generado en relación a su utilidad y validar el conocimiento que se quedará como capital de la organización, en qué dispositivos será resguardado y al alcance de qué personas.

Durante este proceso de gestión del conocimiento se estará produciendo aprendizaje y construyendo conocimiento tanto tácito como explícito, y este conocimiento deberá ser validado primeramente al interior de la comunidad de práctica y posteriormente por las autoridades de la organización, para que el conocimiento validado se pueda integrar a la base de conocimiento organizacional, se difunda y se ponga en uso. (Firestone y McElroy citados en Ortiz y Ruíz, 2009).

Desde la propuesta de Nonaka (1994) este proceso deberá “expandir, ampliar y justificar el conocimiento individual en una organización”, para Senge (2005) deberá abrir paso a una organización inteligente, para Firestone y McElroy (citados en Ortiz y Ruíz, 2009) llevará a la innovación organizacional y para Wenger (2001) a la creación de una empresa conjunta. Ningún autor ve el proceso como algo terminado, sino dinámico y en constante construcción y reconstrucción.

La gestión del conocimiento se está convirtiendo en una necesidad para las organizaciones educativas, en la sociedad del conocimiento. Y se debe entender por gestión del conocimiento al modelo sistematizado que lleva a una organización a aprender a

aprender, aprender a convivir y aprender a innovar, poniendo en movimiento los recursos intelectuales y estructurales con que cuenta la organización, venciendo las barreras que impiden el aprendizaje y abriendo paso a las organizaciones inteligentes.

3. Plan de trabajo para la implementación de la Metodología Participativa en el aula.

En el presente capítulo el lector encontrará la planeación y procedimientos que se siguieron para atender el problema detectado en la institución: “Bajo porcentaje de clases apegadas a la metodología institucional denominada como Participativa”. Dicho problema se aborda desde una metodología de Gestión del Conocimiento, ya que es una propuesta innovadora que llevará a la organización a desarrollar un mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa partiendo del capital estructural y humano con que cuenta la organización.

Para el abordaje de la problemática bajo la conducción de la gestión del conocimiento fue necesario seguir una serie de pasos que se encuentran en categorías más amplias que se denominarán fases: 1) Construcción de la comunidad, 2) Mapeo, 3) Combinación del conocimiento, 4) Uso del conocimiento, 5) Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido. Enseguida se describen cada una de estas fases y los pasos que se llevaron a cabo a lo largo de 13 meses.

3.1 Construcción de una comunidad de práctica para trabajar en la solución del problema desde la Gestión del Conocimiento.

Al llevar a cabo un proceso de gestión del conocimiento es necesario comenzar por trabajar en “comunidad de práctica” que presupone la existencia de un grupo de personas reunidas por un mismo fin, que irán aprendiendo a la vez que van compartiendo historias, conceptos, ideas, supuestos, etc. Para Wenger (citado en Canals 2003 p. 62) una comunidad de práctica se constituye en torno a tres dimensiones; 1) compromiso mutuo que define la pertenencia al grupo, 2) una tarea conjunta negociada al interior de la comunidad y 3) repertorio compartido producido o adoptado y que es parte de su práctica.

Para el desarrollo de este proyecto se requería identificar personal comprometido con la organización y que resultara beneficiado de una u otra manera con los resultados del

proyecto, para lograr construir así una comunidad. Se decidió comenzar a trabajar con un equipo existente en la organización a quienes de acuerdo a sus funciones se les había asignado un objetivo relacionado al aumento de clases apegadas a la Metodología Participativa.

Para convertir este equipo en comunidad de práctica se decidió seguir los siguientes pasos:

1. Identificar a las personas involucradas en el problema ya sea porque son responsables de la operación del mismo y/o porque se beneficiarían con la solución.
2. Plantear el problema a un Grupo de Mejora existente y responsable del proceso de acción docente, considerando que es a donde corresponde la atención del problema y aprovechando que el incremento de clases apegadas a la Metodología Participativa es un objetivo de mejora asignado a este grupo.
3. Sugerir al grupo abordar este objetivo de mejora desde una metodología de gestión del conocimiento dando a conocer los beneficios de esta metodología.
4. Proponer reuniones quincenales y en un horario fuera de clases para comenzar a dialogar sobre el problema y crear una visión compartida del mismo. Así mismo dejar un espacio en las juntas del grupo de mejora para abordar el problema.
5. Atender aspectos relacionados a la percepción positiva, para propiciar un ambiente relajado y bajar la tensión del día.
6. Mantener reuniones fuera de la organización de carácter personal para lograr una mayor socialización y compromiso.
7. Reducir la comunidad para aplicar el proyecto únicamente en Secundaria y Bachillerato, por cuestiones de tiempo y logística de las directoras de las otras dos secciones.

Tabla 2. Pasos para construir la comunidad de práctica.

3.2 Mapear las prácticas docentes apegadas a la Metodología Participativa e información relevante a la problemática.

Dentro del proceso que se lleva a cabo en la conducción de la Gestión del Conocimiento es necesario partir del conocimiento con que cuenta la organización y resulta relevante para el proyecto en cuestión, Canals llama a esto “activos del conocimiento” y se refiere a los documentos, bases de datos, capacidades y habilidades de cada individuo para la ejecución

de sus diversas labores. Estos activos del conocimiento pueden ser gestionados y utilizados para la creación de nuevo conocimiento. (Canals 2003, p.14).

En este sentido el capital intelectual o activos del conocimiento con que cuenta la organización resulta una pieza clave en el proceso por lo que es necesario identificar, explicitar y organizar este conocimiento. El mapeo trata de hacer visible el conocimiento de la organización por lo que se debe clasificar y presentar de forma visual y ser un punto de partida para el diseño de estrategias. Si lo consideramos desde el modelo que propone Nonaka y Takeuchi (1999), se está hablando de la transformación del conocimiento tácito a explícito y de la sistematización del explícito.

Para el logro de nuestro propósito buscamos en documentos, personal directivo y docentes el capital intelectual existente en relación a la Metodología Participativa, partiendo de lo general a lo particular, como se muestra en los siguientes pasos:

1. Revisar las planeaciones de los docentes para identificar las estrategias apegadas a la Metodología Participativa.
2. Preguntar a los coordinadores y directores acerca de la definición de Metodología Participativa.
3. Buscar en documentos del proyecto educativo del colegio acerca de ¿qué es la Metodología Participativa?
4. Buscar en los registros de observación de clase prácticas apegadas a la Metodología Participativa.
5. Considerar la percepción de los alumnos reflejada en la evaluación de desempeño docente
6. Considerar la percepción de las coordinadoras.
7. Realizar un mapeo focalizado a los docentes que manejaban mejor ciertas prácticas de Metodología Participativa.

Tabla 3. Pasos para mapear el conocimiento relevante al proyecto.

3.3 Combinar el conocimiento para diseñar el proyecto de intervención y gestión del aprendizaje.

Ya que se cuenta con un mapa del conocimiento de la organización, el siguiente paso será determinar si el conocimiento es suficiente y sólo hay que organizarlo y difundirlo, o si es necesario buscar más conocimiento fuera de la organización. De acuerdo con el modelo de gestión de conocimiento presentado por Firestone y McElroy, la organización toma información producida por externos y se determina el alcance y relevancia de la misma (Ortíz y Ruíz, 2009). Por su parte Nonaka, y Takeuchi (1999) desde su modelo de espiral del conocimiento proponen combinar los conceptos con información específica y conocimiento externo buscando especificaciones más concretas y compartibles para facilitar la coordinación entre los miembros del equipo, otras secciones de la organización y la documentación del conocimiento existente.

En esta fase se dio prioridad al conocimiento existente en la organización y únicamente se recurrió a conceptos teóricos que podrían dar sustento y enriquecer el conocimiento con que contaban los docentes. Se definió cuáles docentes participarían como aprendices, buscando consolidar la comunidad de aprendizaje, entendiendo como tal aquel grupo de docentes para los que resultaba pertinente el aprendizaje propuesto y podrían trabajar colaborativamente.

Se decidió también que parte del conocimiento se generará en el trabajo con los mismos docentes por lo cual no había un cuerpo de conocimiento extenso que buscar, sino uno que producir y sistematizar. La finalidad consistió en diseñar una intervención que permitiera a los docentes evaluar el diseño de la práctica educativa personal en relación a los criterios de la Metodología Participativa, para identificar los mejores ejemplos de su desempeño y generar un manual de prácticas educativas apegadas a la Metodología Participativa.

El camino que se recorrió se encuentra descrito en los siguientes pasos:

1.	Revisar los resultados del mapeo y establece un primer diagnóstico.
2.	Buscar conocimiento externo y relevante a la Metodología Participativa que complemente el conocimiento existente en los docentes del colegio.

3.	Definir quiénes formarían parte de la comunidad de gestión de aprendizaje.
4.	Elegir un cuerpo de conocimiento a compartir, elegido entre lo que ya conocen algunos docentes y lo que se necesita conocer y negociar.
5.	Realizar un cronograma de acción.
6.	Diseñar estrategias para difundir e integrar el conocimiento.
7.	Revisar el proyecto de intervención y hacer ajustes.

Tabla 4. Combinación del conocimiento interno y externo.

3.4 Uso del conocimiento para evaluar y compartir la práctica educativa a la luz de la Metodología Participativa.

Desde la propuesta de Nonaka y Takeuchi (1999) el uso del conocimiento es el momento en que el conocimiento explícito se convierte en conocimiento tácito, es un proceso similar al proceso de aprendizaje que se da mediante la internalización y el aprender haciendo. Por su parte Firestone y Mcleroy (citado en Ortíz y Ruíz, 2009), se refieren a esta fase como la integración del conocimiento y tiene varias acciones como la difusión y uso del conocimiento, es decir: a) enseñanza del nuevo conocimiento; b) hacer accesible a todos, el nuevo conocimiento a través de depósitos de la información, comunicación verbal, etcétera; c) los integrantes de la organización usan y retroalimentan el nuevo conocimiento.

Durante este proceso se buscó: 1) que los docentes relacionaran la teoría sociocultural del aprendizaje con sus conocimientos de Metodología Participativa para dar sustento teórico a sus prácticas y promover una aplicación sistemática de esta metodología en el 100% de las prácticas educativas; 2) que los docentes teniendo un referente teórico y una serie de criterios de aplicación de la Metodología Participativa (diseñados por ellos mismos) lograran evaluar su práctica y establecer áreas de mejora, identificar fortalezas y compartir con sus compañeros.

Para lograr esto se diseñaron actividades para la comunidad de práctica y para la comunidad de aprendizaje. Donde la comunidad de práctica pudiera ir aprendiendo de la formación docente y la gestión del conocimiento, mientras la comunidad de aprendizaje se lograba constituir como tal mediante el trabajo colaborativo, el desarrollo de una identidad y

sentido de comunidad y la construcción conjunta de su aprendizaje. Para lo cual se planteó la siguiente propuesta de intervención:

Descripción del desarrollo	Cronograma de la intervención	Actividades	
		Comunidad de Aprendizaje (Uso e interiorización del conocimiento) Intervención	Comunidad de Práctica (Realimentación el valor-nivel de utilización del conocimiento)
	Semana 1	Integrar su conocimiento de Metodología Participativa con los aspectos de la teoría sociocultural, la planeación por diseño inverso y centrada en el aprendizaje y con el programa de Enseñanza para la Comprensión, las propuestas de Aprendizaje Cooperativo, ABP, AOP y Cognición situada a partir de un taller intensivo dirigido por las facilitadoras.	Dado que será un taller intensivo se pretende que después de cada taller se reúna la comunidad de práctica (CP) para compartir impresiones acerca del avance de los docentes y la reorganización de actividades
	Semana 2		
	Semana 3	Trabajo Independiente Planear las actividades del primer bimestre de uno de sus cursos de acuerdo a los criterios de Metodología Participativa a partir del manual práctico de Metodología Participativa (la lista de características de Metodología Participativa, Rúbrica de planeación, Matriz Integradora y lista de pasos de programa y propuestas de aprendizaje)	Reunión para ver el avance en la forma de planear y hablar un mismo lenguaje en la retroalimentación a los docentes
	Semana 4	Trabajo Independiente Aplicar los pasos de su planeación en el desarrollo de una de sus clases a partir de su planeación y la retroalimentación que hace la coordinación académica	Observación de clases por parte de las integrantes de la CP a los docentes y reunión de la CP una vez para compartir impresiones y dar retroalimentación en un mismo sentido.
	Semana 5	Trabajo Independiente Autoevaluar su práctica educativa a partir del análisis de su videograbación con relación a la lista de características de Metodología Participativa	Entrevistas individuales con los maestros y reunión de la CP para compartir los avances de los docentes y plantear ajustes necesarios.
	Semana 6	Trabajo Independiente Proponer acciones de mejora para su práctica educativa a partir de su autoevaluación y el apoyo en el “manual práctico de Metodología	Planea acciones para la sesión que se tendrá con todos los docentes, instrumentos, ajustes y material a presentar.

		Participativa”	
	Semana 7	Trabajo en Aula Plenaria Integrar una lista de soluciones y necesidades para los problemas más comunes al aplicar la Metodología Participativa a partir de escuchar lo que comparten sus compañeros en un encuentro para compartir el resultado de sus autoevaluaciones, dirigido por las facilitadoras.	Compartir impresiones de manera rápida e informal acerca del desarrollo de la sesión y las actitudes y avances de los docentes.
	Semana 8	Trabajo Independiente Aplicar los pasos de su planeación en el desarrollo de una de sus clases a partir de su planeación, las mejoras realizadas y la retroalimentación que hace la coordinación académica	Reunión para ver el avance en la forma de planear y comenzar a prever la ruta de formación continua.
	Semana 9	Trabajo Independiente Autoevaluar su práctica educativa a partir del análisis de su videograbación con relación a la lista de características de Metodología Participativa	Entrevistas individuales con los maestros y reunión de la CP para compartir los avances de los docentes y plantear ajustes necesarios.
	Semana 10	Trabajo Independiente Por academias Elegir una práctica por academia que puede ser mostrada como “ejemplo” de aplicación correcta de Metodología Participativa a partir de las autoevaluaciones y grabaciones de sí mismo y de sus compañeros.	Cada participante de la CP acompaña a las academias para la elección de prácticas y luego se reúnen para compartir lo encontrado y planear la sesión que se tendrá con todos los docentes.
	Semana 11	Trabajo en Aula En plenaria Identificar las ventajas de aplicar la Metodología Participativa a partir de identificar las recomendaciones más importantes para aplicar la Metodología Participativa a partir de la exposición de las prácticas “ejemplo” de sus compañeros.	Compartir impresiones de manera rápida e informal acerca del desarrollo de la sesión y las actitudes y avances de los docentes.
	Semana 12	Trabajo Independiente Plantear una meta de mejora de su práctica educativa en relación a la aplicación de la Metodología Participativa a partir de una reflexión personal y la exposición de sus compañeros	Reunión para compartir las metas de mejora propuestas por los docentes analizarlas, categorizarlas y proporcionar apoyos específicos a los docentes de acuerdo a sus necesidades.
	Semana 13	Trabajo Independiente Evaluar la eficacia del “manual práctico de Metodología	Reunión informal para comentar los avances del proyecto y las

		Participativa” en relación a su practicidad, utilidad y frecuencia de consulta a partir de su propia experiencia con el uso del manual.	impresiones de los docentes.
	Semana 14	Trabajo Independiente Por academias Evaluar la eficacia del “manual práctico de Metodología Participativa” en relación a su practicidad, utilidad y frecuencia de consulta a partir de lo que comparten sus compañeros	Reunión para planear la sesión que se tendrá con los jefes de academia.
	Semana 15	Trabajo Independiente En junta de jefes de academia Proponer las acciones correctivas al “manual práctico de Metodología Participativa” y los temas para continuar con el proceso de formación y actualización docente a partir del trabajo realizado en sus academias en cuanto a la crítica del “manual práctico de Metodología participativa” y las necesidades que perciben en su equipo.	Reunión para evaluar la información recabada en la junta de jefes de academia y comenzar a prever las siguientes acciones.
	Semana 16		Reunión para evaluar el proyecto y establecer los medios estructurales para redundar el conocimiento generado y continuar el espiral de mejora continua.

Tabla 5. Uso del conocimiento.

3.5 Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

La última fase del proceso de gestión del conocimiento consiste en la toma de decisiones acerca del nuevo conocimiento, donde Firestone y McElroy (citado en Ortíz y Ruíz 2009), recomiendan seleccionar los depósitos de conocimiento y decidir quiénes tendrán acceso a él y también para reforzar el conocimiento hacer uso de políticas para apoyar la innovación como:

- 1) Políticas relacionadas con el aprendizaje,
- 2) Políticas relativas al acceso y flujo de la información,
- 3) Políticas de procesamiento del conocimiento (producción, difusión y uso),
- 4) Políticas para permitir la diversidad en ideologías de las fuerzas de trabajo.

Esta fase al momento del informe no ha sido desarrollada, sin embargo se ha especificado el plan de acción considerando qué conocimiento es pertinente dejar en la organización y en qué formato, de acuerdo a su importancia y a las personas hacia quienes va dirigido. Otro punto a tomar en cuenta es cómo se garantizará la vida de éste conocimiento y su actualización y de quienes dependerá, apoyándonos siempre en el sistema de calidad con que cuenta el colegio.

Los pasos a seguir consisten en:

1. Registrar las rúbricas construidas para evaluar la Metodología Participativa en la planeación y en la práctica docente en el proceso de acción docente, así como las indicaciones de su uso.
2. Dejar a disposición de docentes, coordinadores y directores las rúbricas construidas para evaluar la Metodología Participativa en la planeación y en la práctica docente, en formato electrónico.
3. Discernir qué evidencias de las que resultan de los docentes deberán quedar en el manual de Metodología Participativa.
4. Elaborar un manual de Metodología Participativa que incluya en conocimiento construido durante el proceso, que esté en físico en la sala de maestros para su consulta.
5. Registrar la actualización del manual de Metodología Participativa en el sistema de calidad y establecer que deberá ser revisado cada dos años para su actualización, siendo responsables de la misma las coordinaciones académicas y la dirección general.
6. Elaborar un boletín mensual que comunique prácticas apegadas a la Metodología Participativa y/o proyectos de los docentes que sean dignos de compartir. Siendo responsables del mismo las coordinaciones académicas con el apoyo de la coordinación de calidad y los docentes.

Tabla 6. Toma de decisiones, difusión y almacenamiento del conocimiento.

4. Proceso al desarrollar el mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa en el aula.

En este capítulo el lector encontrará los resultados obtenidos al aplicar la metodología de gestión del conocimiento en una institución de educación privada, al realizar un proyecto que tuvo como propósito “Desarrollar un mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa a través del proceso de gestión del conocimiento partiendo del capital estructural y humano con que cuenta la organización”.

Los resultados se presentan con base en el ciclo de construcción del conocimiento propuesto por Nonaka (1994) que deriva de la combinación entre conocimiento tácito y conocimiento explícito organizados en 5 fases; 1) Construcción de la Comunidad de práctica, 2) Mapeo, 3) Combinación de Conocimiento, 4) Uso del conocimiento y 5) Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

Estos resultados se obtienen del análisis de datos e información referido de los procesos y acciones realizadas durante las distintas fases del proyecto. Para la recolección de datos se utilizaron herramientas tecnológicas de videograbación y audiograbación, para posteriormente registrar la información y datos en bitácoras, diarios y registros. Para la sistematización y análisis de la información, se hizo uso de herramientas de la etnografía al buscar patrones de conductas o situaciones recurrentes, descritos en relación a sus diferentes niveles de acción: 1) Comunidad de práctica, 2) Comunidad de aprendizaje y 3) Conocimiento gestionado. La estructura en la que se presentan es: Una afirmación general de lo que ocurrió, seguida de una descripción que permita ampliar la información, un ejemplo y referencia que lo sustente y la relación que presenta lo ocurrido con los modelos de gestión del conocimiento.

4.1 Resultados de construir una comunidad de práctica.

Es este apartado se reportan las actividades y procesos que se siguieron para lograr la integración de una comunidad de práctica. Se describen los resultados en función del cumplimiento de los pasos previstos y de las situaciones imprevistas pero recurrentes y

relevantes. Durante esta fase se logró dar cumplimiento a cada una de las acciones planeadas, y en seguida se narra cómo se llevó a cabo cada una de ellas:

La líder de proyecto comenzó por realizar una lista de personas que podrían interesarse o beneficiarse con el proyecto, encontró que podían ser los jefes de academia y de manera informal comenzó a sondear la disponibilidad de los mismos. Sin embargo continuó el sondeo con los demás beneficiarios del proyecto y se resolvió que lo más indicado sería trabajar el proyecto al interior de un grupo de mejora ya existente y responsable de los procesos de acción docente.

Este grupo de mejora estaba integrado por la directora de primaria, la directora de preescolar y las coordinadoras académicas de español e idiomas de secundaria y bachillerato. Al interior del grupo se toman las decisiones correspondientes a la acción docente y de alguna manera ya trabajan cooperativamente para vincular las acciones académicas del colegio, por lo que se consideró propicio transformar este grupo en una comunidad de práctica.

Un antecedente que llevó a tomar la decisión de trabajar con este grupo de mejora es que ya se había platicado con sus miembros acerca de la aplicación de la metodología institucional en las prácticas educativas y se conocía un poco la visión que se tenía al respecto.

Luego de la decisión tomada se le planteó a la Coordinadora Académica de Idiomas la problemática a atender, la visión que se tenía del problema y de sus posibles razones;

“La Coordinadora Académica de Español, platicó con la Coordinadora Académica de Idiomas respecto a la importancia de atender la problemática de la poca aplicación de la metodología participativa en el aula, desde la metodología de gestión del conocimiento, resaltando los beneficios de dicha metodología y por supuesto de la resolución del problema” (Bitácora no. 1 p. 2, 16 de febrero de 2012).

Una vez que la Coordinadora Académica de Idiomas estuvo de acuerdo con la propuesta se les hizo la misma propuesta a las otras dos integrantes del grupo de mejora;

“La Coordinadora Académica de Español se encontró con la Directora de Primaria y de Preescolar y aprovechó para comentarles que les tenía una propuesta que ya había platicado con la Coordinadora Académica de Idiomas. Les dijo: hola chicas, fíjense

que he estado pensando en nuestros objetivos de mejora y a mí y a la Coordinadora Académica de Idiomas nos interesa mucho trabajar en el incremento de la metodología participativa, entonces se me ocurrió que lo podemos trabajar desde la metodología de gestión del conocimiento..., entonces me gustaría ir mandándoles algo para que vayan dándole una leída si quieren y de todas maneras presentárselos bien en nuestra próxima junta ¿cómo ven?...” (Bitácora no. 1 p. 3, 17 de febrero de 2012).

La líder de proyecto entregó a las integrantes del grupo de mejora un documento que contenía de forma breve lo que habían platicado en relación a la problemática y les pidió lo revisaran, para platicarlo en su próxima reunión.

En la siguiente reunión del grupo de mejora se retomó la propuesta y se comenzó a socializar la visión del problema que tenía cada integrante, así mismo se preguntó su opinión acerca del documento que se les había entregado e iniciaron a crear una visión compartida del problema. En esta misma sesión se explicó la importancia de comenzar a buscar conocimiento en la organización apegado a la Metodología Participativa, y se propuso que el proyecto se fuera abordando en las juntas del grupo de mejora, ya establecidas, teniendo algunas reuniones extras y apoyándose de la tecnología para trabajar.

Luego de 15 días en que la líder de proyecto recabó información acerca del problema, convocó a una reunión con la comunidad de práctica. La reunión se propuso fuera del horario de trabajo para poder estar con menos pendientes y sin interrupciones, las demás integrantes estuvieron de acuerdo con esto.

Se tuvieron tres reuniones más de la comunidad práctica, dos fuera del horario de trabajo y una dentro del horario establecido para las reuniones del grupo de mejora. De las cuales en sólo una reunión estuvieron las cuatro integrantes el total de tiempo, ya que en las otras dos reuniones, una u otra integrante llegaba tarde, salía temprano o no podía llegar debido a los múltiples pendientes en la organización.

La líder de proyecto emprendió diversas acciones para reforzar la convivencia con la comunidad, ambientó las reuniones con alimentos para que no lo sintieran como algo tan

pesado, así mismo les propuso reunirse para convivir fuera del trabajo y tener una relación más personal.

Luego de ver las dificultades que se tenían para reunirse y que el proyecto era demasiado ambicioso, para el tiempo estimado, se propuso que se focalizara en la sección de secundaria y bachillerato, pero manteniendo la comunidad de práctica con las cuatro integrantes, sin embargo conforme el tiempo avanzó y la interacción de la comunidad no podía prosperar, se sugirió reducirla a las Coordinadoras Académicas de Idiomas y Español de Secundaria y Bachillerato para dar movilidad al proyecto.

De tal forma que la comunidad de práctica sufrió cambios a lo largo del proyecto como se muestra en la siguiente tabla.

Integrante	Rol dentro de la comunidad	Proceso en el que participó
1.Dirección de Preescolar	Validador	Visión compartida del problema e inicio del mapeo
2.Dirección de Primaria	Validador	Visión compartida del problema e inicio del mapeo
3.Coordinación Académica de Español de Secundaria y Bachillerato	Líder de proyecto y experta en el tema	Detección del problema, Construcción de la comunidad de práctica, Mapeo, Combinación del conocimiento, Uso del conocimiento y Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.
4.Coordinación Académica de Idiomas de Secundaria y Bachillerato	Retroalimentadora, informante y validadora	Visión compartida del problema, Mapeo, Combinación del conocimiento, Uso del conocimiento y Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

Tabla 7. Transformación de la Comunidad de Práctica.

Como se muestra en la tabla la comunidad de práctica se integró con dos personas:

- 1.- Coordinadora Académica de Idiomas de la sección Secundaria y bachillerato quien tiene aproximadamente 7 años en la organización.

2.-Coordinadora Académica de Español de la sección Secundaria y Bachillerato quien tiene un año en la organización y es la líder de proyecto.

Ambas coordinaciones pertenecen a un Grupo de Mejora (GM P03 Proceso de acción docente) que tiene como objetivo a su cargo elevar la calidad educativa que ofrece la institución mediante la aplicación de la Metodología Institucional (Metodología Participativa MP) y dentro de este objetivo su principal función dentro de la institución es apoyar a los docentes en la elaboración de planeaciones y ejecución de sus clases. La coordinación de idiomas tiene a su cargo un grupo de ocho docentes y la coordinación de las asignaturas en español un grupo de 16 docentes.

La Coordinadora de Idiomas tiene un contrato de tiempo parcial (3 días por semana) y los siguientes cargos: clase de dos horas a la semana, Jefatura de Academia de Inglés y Francés, pertenece al Grupo de Mejora P03 y al Consejo. Por su parte la Coordinadora de Español está de tiempo completo (5 días), tuvo dos clases de dos horas por semana pero las dejó después del primer bimestre (agosto-octubre) y pertenece al Grupo de Mejora P03.

Durante el proceso se identificaron distintos patrones que fueron guiando la toma de decisiones:

a) Contar con un espacio de convergencia beneficia en la comunidad el proceso de interacción.

Una de las razones que dificultó que la comunidad de práctica se integrara por las cuatro personas identificadas inicialmente fue que el colegio cuenta con diferentes edificios para ofrecer los distintos niveles educativos, únicamente Bachillerato y Secundaria comparten edificio. Aun cuando la Primaria y el Preescolar se encuentran a no más de 5 minutos en auto, esto dificultó posibles encuentros informales en los pasillos o en los pequeños tiempos entre una actividad para dialogar y compartir experiencias sobre el problema.

A partir de esta situación se tomó la decisión de focalizar el proyecto en Secundaria y Bachillerato. Se muestran los comentarios de la Coordinadora Académica de Español con la Coordinadora Académica de Idiomas, refiriéndose a las dos integrantes que quedarán fuera de la comunidad de práctica:

“dice: sí, claro ellas seguirán presentes en la medida de sus posibilidades y funcionarán como informantes, retroalimentadoras y validadoras, sobre todo en lo que pasa en su sección ya que como sea aquí yo tengo acceso a lo necesario pero en su sección no” (Bitácora no. 5 p. 3, 23 de marzo de 2012).

Uno de los primeros pasos que se deben realizar para la creación de una comunidad es la interacción entre los miembros de la misma para ir creando una visión compartida en torno a la problemática a abordar. Iniciando así con el proceso de construcción de conocimiento al compartir y producir conocimiento tácito mediante el proceso de socialización. De acuerdo con Nonaka (1994) consiste en dialogar para compartir experiencias dentro de un clima de confianza, para formar una base de entendimiento común, sin embargo para eso es necesario contar con un “campo” que facilite un lugar en que las significaciones individuales puedan converger y resolverse conflictos dando paso a nuevas ideas de mayor nivel.

Así mismo cuando Wenger (2001) nos habla de los indicadores para identificar una comunidad de práctica existe un criterio que refiere al “rápido flujo de información y de propagación de innovaciones” mismo que no es posible lograr cuando la comunicación de los miembros de la comunidad es asincrónica. Ciertamente para que la sincronía de la comunicación exista no es indispensable que sea de forma personal pero si las personas se encuentran reunidas en un mismo punto definitivamente ayudará a que la información fluya.

b) La confianza mutua y visión compartida del problema no son suficientes para crear comunidad de práctica.

Al comenzar a integrar la comunidad de práctica, las cuatro integrantes se sentían en confianza, tenían una visión compartida del problema y la intención de atenderlo, sin embargo no estaban presentes el sentido de urgencia ni el compromiso mutuo, por lo que el propósito del proyecto no era prioridad para las dos integrantes que dejaron la comunidad, es decir no

llegó a convertirse en una empresa conjunta ya que sus responsabilidades y actividades no les permitieron dedicar el tiempo requerido para un proyecto de gestión del conocimiento.

Se infiere lo anterior ya que ninguna de las dos respondía los correos electrónicos que se les envió con material del proyecto ni se comunicaban para informarse de las reuniones a las que no asistieron, como se muestra en el siguiente diálogo:

“Ya se tiene una visión compartida del problema y de manera muy general de lo que se pretende lograr, sin embargo aún no existe un real y completo compromiso por parte de la comunidad de práctica.” (Bitácora no. 2 p. 3, 22 de febrero de 2012).

Si bien es cierto que los principales requisitos para la creación de la comunidad de práctica, según Nonaka (1994) son la confianza mutua y las perspectivas comunes o base común de entendimiento, también es cierto, que para hablar de una verdadera comunidad de práctica es necesario desarrollar un compromiso mutuo ya que es así como se afilian los integrantes de la misma en torno y a partir de la práctica misma. Para llegar a este compromiso mutuo en la práctica será necesario negociar el significado, entendiendo el significado como una experiencia de vida cotidiana y como aquello que significa y da sentido a nuestra práctica. Así al hablar de la negociación de significado según Wenger (2001), nos estamos refiriendo a la construcción de nuevos significados a partir de los significados existentes, no como un proceso estático, sino dinámico, no se trata de abandonar los significados existentes sino de recrearlos.

La negociación de significado es un proceso productivo, pero negociar un significado no quiere decir construirlo desde cero. El significado no es preexistente, pero tampoco es simplemente inventado. El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único.

La negociación de significado es un proceso que está conformado por múltiples elementos y que, a su vez, influye en esos elementos. El resultado es que esta negociación cambia constantemente las situaciones a las que otorga significado e influye en todos los participantes. (p. 78 y 79).

En este sentido la comunidad de práctica deberá estar continuamente negociando significados para así lograr autodefinirse. Y construir mediante la participación, la un vocabulario común y la sistematización (cosificación) de las experiencias y conocimiento

tácito, no como aspectos en contradicción sino como dos caras de la misma moneda, por lo tanto si en la comunidad de práctica no participan los integrantes de la misma, esta dualidad participación-cosificación se rompe y no es posible un significado que la identifique y le dé sentido. (Wenger, 2001).

c) Tener una visión sistémica ayuda a la comunidad de práctica a resolver dificultades causadas por las barreras del aprendizaje.

Durante el proceso de creación de la comunidad de práctica se presentó en varias ocasiones la barrera del aprendizaje “El enemigo externo” descrita por Senge (2005) y para vencerla fue necesario recurrir a una visión sistémica del problema, al reflexionar sobre lo positivo y no centrarse únicamente en lo negativo.

La Coordinadora Académica de Idiomas refiriéndose a lo que ocurre con los docentes y por qué no aplican la Metodología Participativa dice:

“los maestros han recibido muchos cursos y al menos los maestros a su cargo saben cómo hacer clases bajo el modelo de aprendizaje cooperativo y cuando quieren pueden hacer muy buenas clases de este tipo, sin embargo la mayoría no lo hace o bien no lo hacen la mayoría del tiempo”. (Bitácora no. 1, p.2 16 de febrero de 2012).

Un ejemplo de cómo la visión sistémica fue de utilidad para vencer estas barreras se ilustra cuando la Coordinadora Académica de Español, refiere la dificultad que han tenido para identificar buenas prácticas en la organización:

“Tuve una reunión con la experta en el tema y me dijo que estábamos siendo demasiado estrictas y que era necesario identificar las buenas prácticas, las que estuvieran enfocadas a lo que estamos buscando y así llegar con los maestros y decir tú, estás aquí pero tenemos que llegar a allá y no decir nada como: lo que haces está bien, por eso ahora tienes que hacer esto nuevo”. (Bitácora no. 4 p.2, 7 de marzo de 2012).

Luego de unos momentos de diálogo la directora de primaria dice “viéndolo desde este punto de vista ella tiene una maestra muy creativa y que diseña muy buenas actividades pero que lo que le falla es el control de grupo”. (Bitácora no. 4 p.3, 7 de marzo de 2012).

Al comenzar a dialogar sobre la poca aplicación de la Metodología Participativa, la comunidad de práctica se centraba en culpar a los docentes por no hacer lo que se les pedía presentándose la barrera del aprendizaje “enemigo externo” que consiste en culpar a otros miembros de la organización de lo que ocurría.

Ante esta situación la líder de proyecto con apoyo de un asesor externo logró ver que la comunidad se encontraba atascada en estas barreras y era necesario ampliar la visión del problema abordándolo desde una visión sistémica que según Senge (2005) consiste en tener presente que las acciones de cada individuo repercuten en las acciones de los demás, teniendo una visión de los patrones totales que ocurren en la institución. Así en el momento en que la líder del proyecto refiere a que están siendo muy reduccionistas y es necesario ampliar la visión y buscar no sólo aquello que es perfecto sino cercano a lo que se desea, cambia la visión de la comunidad de práctica y comienzan a ver el problema desde otra perspectiva, reconociendo aquellas prácticas que en alguna medida cumplen con la aplicación de la Metodología Participativa.

4.2 Resultados de la búsqueda de prácticas docentes apegadas a la Metodología Participativa.

En este apartado se hace referencia a los pasos realizados para recoger el capital intelectual de la organización en relación a la Metodología Participativa y las prácticas educativas que se apegan a la misma, los resultados estarán referidos a; 1) las acciones planeadas, 2) los procesos ocurridos al implementar las acciones y 3) el conocimiento encontrado. Se dio cumplimiento a cada una de las siete acciones planeadas y en relación a los procesos ocurridos se puede decir lo siguiente:

Para iniciar este proceso la líder de proyecto comenzó por identificar a los actores y los artefactos de conocimiento que podían ser relevantes para definir ¿qué es la Metodología Participativa en el colegio?, para lo cual buscó a las personas que tienen mayor responsabilidad sobre el funcionamiento académico del colegio y que tienen más de tres años

en su cargo y en cuanto a los artefactos se decidió ir a los documentos oficiales dentro de la organización.

Los actores detectados como fuente de información fueron: la dirección general, la dirección de preescolar, la dirección de primaria, la dirección de secundaria y bachillerato y la coordinación de idiomas de secundaria y bachillerato. El artefacto detectado fue el “Proyecto educativo institucional (2000)” que contiene la información acerca del modelo educativo del colegio.

Posteriormente la líder de proyecto presentó a la comunidad de práctica la definición que habían dado la dirección general, la dirección de secundaria y bachillerato y la coordinación de idiomas de secundaria y bachillerato ante la pregunta ¿qué es la Metodología Participativa? y planteó la necesidad de tener un concepto claro de Metodología Participativa para comenzar un mapeo inicial, planeando comenzar el mapeo en la siguiente reunión:

“Como cierre de la sesión se acordó una nueva reunión para el miércoles 14 de marzo a las 2:30pm. y como tarea para la semana se deberá buscar las planeaciones que denoten un dominio de la metodología participativa, ya sea de manera global o parcial”. (Bitácora 4 p. 3, 7 de marzo del 2012).

En la reunión para el mapeo la directora de preescolar no asistió a la reunión y la directora de primaria llegó con 1 hora de atraso. Revisaron las planeaciones de maestros que de acuerdo a su criterio se apegaban a la Metodología Participativa y las coordinadoras de idiomas y de español sacaron un listado de aspectos que reflejaban la metodología en las planeaciones, mismo que fue validado por la directora de primaria cuando se integró a la reunión (Bitácora no. 5 p. 2, 14 de marzo de 2012):

1	Rastreo de conocimiento previo.
2	Evaluación continua (autoevaluación y coevaluación)
3	Rol activo del estudiante (investigación, exposición, resolución de guías, prácticas de laboratorio, representaciones teatrales, debates)
4	Socialización (trabajo en binas, equipos, grupal)
5	Evidencias que denotan comprensión como organizadores gráficos.
6	Actividades creativas que generen interés por parte de los alumnos (representación teatral, debate, análisis de videos y poemas)

Tabla 8. Aspectos que reflejan el uso de la Metodología Participativa en la planeación.

Dadas las dificultades que se han enfrentado para trabajar en la comunidad de práctica y lo ambicioso del proyecto en relación al tiempo estimado para el mismo, se decidió probarlo únicamente en las secciones de secundaria y bachillerato conservando la comunidad de práctica original pero cambiando el rol de las directoras de preescolar y primaria a validadoras. Esta decisión es dada a conocer en la siguiente reunión, prevista para diseñar las preguntas que debían guiar el mapeo en las entrevistas con los docentes, por lo que en esta reunión aún se encuentra presente la comunidad de práctica inicial (cuatro integrantes) y la líder de proyecto presenta información acerca de qué es el mapeo y cómo se realiza el mapa de conocimiento organizacional:

“Se pasa la presentación del Mapeo del conocimiento que había sido enviada la semana pasada a fin de ir cerrando la sesión y sacando las preguntas clave, se va explicando y dando ejemplos y finalmente se propone mapear lo siguiente:

Planeaciones, clases y evaluaciones apegadas a la metodología participativa”.
(Bitácora no. 6 p. 6, 23 de marzo de 2012).

Luego de la reducción que se hace al proyecto, la comunidad de práctica ya modificada procede a realizar un mapeo focalizado, realizan una serie de preguntas guía (anexo 1 “Encuesta para mapeo”) para realizar entrevistas semiestructuradas a aquellos maestros que consideran pueden aportar elementos que ayuden a construir el mapa de conocimiento organizacional.

Como último paso de esta fase, la comunidad de práctica se reunió a compartir la información resultante de las entrevistas, cotejar lo que cada una observaba de sus docentes y el resultado de las encuestas de percepción que se les realizan a los alumnos, encontrando concordancia entre todas las fuentes de información.

Los artefactos que permitieron este mapeo de las prácticas apegadas a la Metodología Participativa fueron: planeaciones de clase, registros de observaciones de clase, encuestas de percepción realizadas a los alumnos y entrevistas a los docentes.

El conocimiento que se encontró durante el mapeo se centra en; 1) una definición de Metodología Participativa y 2) prácticas educativas que respondan en alguna medida a la metodología institucional, resultando lo siguiente:

La mayoría de directivos hacen referencia a que la Metodología Participativa es un conjunto de herramientas que utiliza el maestro para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el liderazgo del maestro se desplaza al alumno, el maestro funciona como un guía y los alumnos tienen una participación activa.

En cuanto a las prácticas que se identificaron como adecuadas se encontró que había docentes que lograban ser empáticos fácilmente con los estudiantes, otros que eran sumamente organizados y para cada actividad correspondía una evidencia de aprendizaje, otros que mostraban mucha coherencia ante los alumnos y otros que diseñaban estrategias novedosas que atraían la atención de los aprendices. Así mismo había docentes que explotaban la estrategia de indagación para que los alumnos llegaran al propósito, otros que se centraban en estrategias de organización social del grupo, es decir aprendizaje cooperativo y otros que brindaban estructura a los alumnos, para ayudar en su proceso formativo.

Ante estos resultados y teniendo en cuenta que los docentes no cuentan con una formación pedagógica (sólo uno de veinte), la comunidad de práctica decidió que lo que hacía falta era articular estas prácticas, al brindar un hilo conductor por medio de la teoría sociocultural del aprendizaje, dando nombre y sentido a lo que los docentes ya hacen, buscando la profesionalización de la práctica y trabajando colaborativamente con los demás docentes para compartir las prácticas exitosas y así mejorar y sistematizar las prácticas educativas en el colegio.

En lo que respecta al trabajo de la comunidad de práctica durante este proceso, los patrones encontrados fueron:

a) El trabajo en comunidad no es equilibrado por lo que la responsabilidad recae sobre el líder de proyecto.

Durante el proceso de mapeo la líder de proyecto debe continuar proporcionando información en dos líneas, una que describe la fase de gestión del conocimiento que se está desarrollando y otra que va en función de las acciones específicas que se pueden realizar.

Por lo tanto el trabajo de la líder del proyecto se intensifica para no perder a la comunidad de práctica. Y ya que la comunidad no cuenta con un panorama tan amplio de la gestión del conocimiento, su participación es limitada y tienden a ver a la líder del proyecto como experta, teniendo poca participación y restringiendo la negociación de significados. Podemos ver ejemplos de este tipo donde las respuestas de la comunidad de práctica son escasas en contenido:

“Las integrantes de la comunidad asintieron, diciendo cosas como: sí claro” (Bitácora no. 4 p. 1, 7 de marzo de 2012).

Y ante esto la líder de proyecto termina realizando el trabajo para presentarlo a la comunidad:

“bueno les mando la lista de preguntas que yo tenía aunque no está muy adecuada y les mando ya la nueva que sería la que nos puede servir.” (Bitácora no. 6 p. 7, 23 de marzo de 2012).

Como datos que refuerzan esta afirmación encontramos que de las 19 actividades que se realizaron para mapear el conocimiento, 14 fueron realizadas por la líder de proyecto y 5 por las integrantes de la comunidad. Sin embargo, determinar el capital intelectual con que contaba la organización sí se realizó en comunidad.

El papel del líder de proyecto es importante durante todo el proceso, sin embargo durante las fases iniciales es quien marca el ritmo de interacción que se da en la comunidad de práctica mientras esta comunidad se autorregula por sí sola, como lo menciona Nonaka (1994) “La gestión de los ritmos de interacción entre los miembros del equipo, es decir, la divergencia y la

convergencia de varios ritmos de interacción, desempeña un papel crítico con la aceleración del proceso de creación del conocimiento” (p. 20).

Es responsabilidad del líder de proyecto equilibrar estos ritmos de interacción para que el equipo no pierda motivación, dando espacio para amplificar la interacción y luego acelerando los procesos para crear el sentido de urgencia y llegar a la creación de conceptos. Durante esta tarea el líder de proyecto se puede llevar la mayor parte del trabajo al estar promoviendo aún la consolidación de la comunidad mostrando avances del trabajo, sin descuidar la participación de todos los miembros.

b) La ilusión de hacerse cargo dificulta la identificación de los recursos que ya tiene la organización.

Al inicio del mapeo de conocimiento, las integrantes de la comunidad comienzan por describir lo que hace falta, creen que es muy poco el capital intelectual con que cuenta la organización, reconociendo a dos maestros como los que aplican bien la Metodología Participativa, lo que las lleva a lanzar proposiciones reactivas cayendo en las barreras de “La ilusión de hacerse cargo” y “El equipo administrativo” descritas por Senge (2005), como ejemplo tenemos lo que propone una de las integrantes durante el mapeo que se realiza al revisar las planeaciones de los docentes:

“Bueno tal vez lo que deberíamos hacer es una planeación modelo entre nosotras y ya de ahí partir a decirles cómo hacerla.

La líder de proyecto responde: mmm... es buena idea pero hay que recordar que el objetivo es ver lo bueno que ya hacen los maestros para así poder utilizarlo y partir de eso, entonces la cosa sería construir esa planeación a partir de lo que encontramos en cada una de ellas.” (Bitácora no. 5 p. 3, 14 de marzo de 2012).

Otro ejemplo de una opinión reactiva es la que da otra integrante de la comunidad después de decidir que el proyecto se llevaría a cabo únicamente en secundaria y bachillerato, estando aún la comunidad como inició:

“La Coordinadora de Idiomas dice: Lo que creo que sí hace falta es lo de la evaluación, las evidencias ahí creo que es donde está el hueco, tal vez es donde debemos reforzar.

La Líder de proyecto responde: sí probablemente así sea, justo este mapa de conocimientos nos debe permitir ver dónde tenemos esos huecos y entonces diseñar una intervención ajustada a nuestras necesidades.

Y la Coordinadora de Idiomas insiste: sí, pero estoy casi segura que así será.”
(Bitácora no. 6 p. 4, 21 de marzo del 2012).

En estos ejemplos podemos ver la barrera del aprendizaje “La ilusión de hacerse cargo” que aparece cuando una de las integrantes propone una solución reactiva al problema, sin hacer una reflexión profunda que permita abordar el problema de forma completa, queriendo dar a los docentes un documento “ejemplo” de lo que deben hacer y descalificando en cierta medida lo que ellos hacen. Por otro lado se hace presente la barrera del aprendizaje “El equipo administrativo” cuando otra integrante de la comunidad considera saber qué es lo que hace falta aún sin tener el mapeo completado, defendiendo así su territorio y papel de experta en su cargo. (Senge, 2005).

Estas barreras obstruyen el camino de la comunidad de práctica y la líder de proyecto intenta sobrepasar estas barreras, sin descalificar los comentarios y reenfocándolos en el sentido del objetivo del proyecto.

c) La empresa conjunta y el compromiso mutuo de la comunidad de práctica se ven amenazados por la barrera “yo soy mi puesto”.

Luego de la reconfiguración de la comunidad de práctica y de mes y medio de trabajo en comunidad, una de las dos integrantes de la comunidad hace un comentario que muestra la existencia, de la barrera del aprendizaje “yo soy mi puesto” propuesta por Senge (2005):

“...La Coordinadora Académica de Idiomas le llama a la Coordinadora Académica de Español y le dice: Oye estaba pensando que si mejor tú vas haciendo las entrevistas que puedas y ya el viernes me dices quiénes te faltaron, al cabo es tú tarea y tú sabes mejor qué necesitas y así les puedes preguntar más cosas ¿no? ¿Cómo ves?”.
(Bitácora 7 p. 3, 27 de marzo de 2012).

Al hablar de una comunidad de práctica estamos hablando de un equipo que cuenta con características específicas que lo definen como comunidad de práctica. Entre estas

características se encuentra el compromiso mutuo que se refiere a la afiliación existente entre los integrantes de la comunidad, crea relaciones fuertes entre los integrantes que no necesariamente serán positivas todo el tiempo pero al estar involucrados en las prácticas importantes y con un compromiso interpersonal sostenido cuando las interacciones sean conflictivas, podrán ser resueltas. Así mismo al hablar de la existencia de una empresa conjunta hablamos de una fuente de coherencia en las metas que han sido negociadas convirtiéndolas así en una responsabilidad mutua. (Wenger, 2001). Considerando que lo anterior refiere a una comunidad de práctica el ejemplo nos muestra cómo al presentarse la barrera del aprendizaje “Yo soy mi puesto” Senge (2005) la afiliación lograda hasta el momento se encuentra amenazada y deja ver que aún hace falta consolidar la comunidad.

d) Los resultados del mapeo permiten tener una visión positiva del problema.

El mapeo permite modificar la visión que tenían en la comunidad acerca del problema ya que permitir reconocer el capital intelectual con que cuenta la organización. Como muestra de esto, en la reunión que se presentan los criterios de la planeación apegada a la Metodología Participativa (mapeo en planeaciones) la coordinadora de idiomas dice:

“... bueno viendo esto, la verdad es que mis maestros sí lo hacen, todos hacen esto desde hace mucho de hecho, porque nosotros trabajamos con el libro “postcards” y este trae toda actividad por actividad y los objetivos y todo que sí entrarían en la metodología participativa. Bueno de hecho creo que ahora los libros de español ya también vienen así.

La coordinadora de español dice: sí. Y la coordinadoras de idiomas continua: Bueno todos lo hacen pero... no todo el tiempo y bueno por ejemplo la maestra 9 sí lo hace pero no entrega planeaciones y el 10 Sí lo hace pero no lo pone en su planeaciones o lo pone muy escueto.

La coordinadora de español responde: bueno justo estamos en el momento de buscar qué si hacen e implantar un proyecto para que lo hagan siempre” (Bitácora 6 p. 4, 23 de marzo de 2012).

Otro ejemplo aunque menos extenso es lo que dice la coordinadora de idiomas luego de que líder de proyecto muestra los resultados finales del mapeo, centrándose únicamente en lo positivo de cada docente:

“Sí, si tengo un muy buen equipo, son buenos.” (Bitácora 7 p. 5, 30 de marzo de 2012).

Cuando se platicó acerca de los resultados del mapeo, resaltando únicamente aquellos aspectos positivos de la práctica educativa de cada docente, se logró mover los modelos mentales de las integrantes de la comunidad, haciendo uso de esta disciplina descrita por Senge (2005) para darse cuenta del modelo mental que predominaba y sometiénolo a interrogación para finalmente cambiar su modelo mental por uno más justo a los resultados encontrados. Así mismo esto les ayuda a considerar que cuentan con conocimiento valioso dentro de la organización que serviría como punto de partida para la intervención, como lo mencionan Ortiz y Ruíz (2009).

4.3 Resultados de combinar el conocimiento para el diseño del proyecto de gestión del aprendizaje.

En esta fase se encuentran las acciones realizadas para integrar el conocimiento interno y externo de la organización y llegar al diseño del proyecto de intervención. Los resultados están referidos a las acciones planeadas, los procesos ocurridos y el conocimiento construido.

Para el desarrollo de esta fase se planearon 7 acciones, se logró dar cumplimiento a cada una de ellas y en relación a los procesos ocurridos para el cumplimiento de las mismas se encuentra lo siguiente.

Luego del mapeo se determinó que hacía falta dar un sustento teórico a las prácticas que ya efectuaban los docentes a fin de proporcionar una línea de articulación lógica a las mismas y pasar de algunas prácticas exitosas a prácticas intencionadas y sistematizadas apegadas a la Metodología Participativa.

Dentro de lo que se decidió incluir como conocimiento externo fueron; 1) Aspectos centrales de la teoría sociocultural del aprendizaje y 2) Los programas y propuestas de aprendizaje: Enseñanza para la Comprensión, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Orientado a Proyectos, Análisis de Casos y Aprendizaje Cooperativo.

Dado que ambas coordinadoras tenían conocimiento de los temas referidos e información suficiente al respecto, lo que restaba era revisar los materiales con que contaban y seleccionar lo que utilizarían para el proyecto de intervención y el lenguaje a utilizar.

Durante un periodo vacacional de 15 días la líder de proyecto trabajó en un bosquejo del proyecto de intervención para hacer la propuesta en la comunidad de práctica, al regresar de vacaciones.

El proyecto es revisado en la comunidad de práctica y se van negociando los significados acerca del mismo, hasta llegar a un acuerdo en el diseño de las estrategias y definiendo que la comunidad de aprendizaje estaría conformada por todos los docentes frente a grupo exceptuando a los docentes de artísticas. Así se logró tener una empresa conjunta al interior de la comunidad de práctica.

El proyecto de intervención tuvo como propósito para la comunidad de aprendizaje **“Evaluar el diseño de la práctica educativa personal en relación a los criterios de la Metodología Participativa, para identificar los mejores ejemplos de su desempeño y generar un manual de prácticas educativas apegadas en la Metodología Participativa”**.

La intervención se dividió en dos etapas: 1) Taller intensivo para poner a los aprendices en contacto con el conocimiento (desempeños preliminares) y 2) Taller de investigación-acción. Para el diseño se usó la propuesta de Mc Tighe y Wiggins (1998) “Diseño inverso” que parte de la idea que para el logro del aprendizaje deseado en los alumnos se debe tener primero claridad de la meta deseada y ve al maestro como un diseñador del escenario de la práctica (currículo, experiencias de aprendizaje y evaluación). Al hacer uso de esta propuesta se logró

tener mayor claridad en el propósito y plantear actividades que no desviaran el curso de la intervención, siguiendo el proceso descrito en el siguiente gráfico:

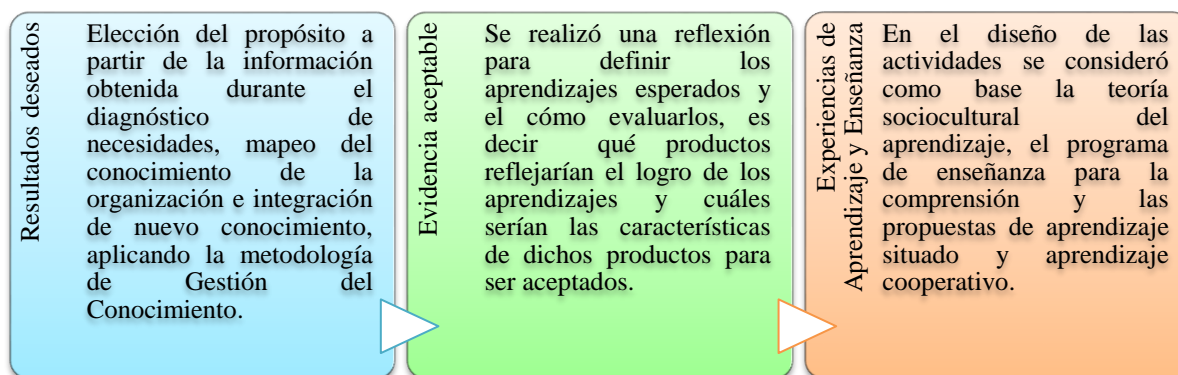


Figura 2. Proceso que se siguió para el diseño del proyecto de intervención.

Posteriormente para el desarrollo de las actividades se utilizaron las propuestas de: 1) aprendizaje colaborativo que hace uso de las organizaciones sociales y ayuda a desarrollar una cultura de colaboración y 2) aprendizaje situado con el que se buscó enfrentar a los maestros a experiencias de aprendizaje que vinculen sus conocimientos y los conocimientos nuevos para ponerlos en uso en la resolución de un caso o problema establecido, así como la práctica in situ para permanecer en constante construcción de los aprendizajes.

Las integrantes de la comunidad de práctica por su cargo en el colegio, tienen la autoridad de proponer cómo abordar los problemas académicos que se enfrentan en el mismo, por lo tanto no necesitaron aprobación para la planeación del proyecto pero sí para su aplicación y los tiempos destinados al mismo. Por lo tanto la líder de proyecto se dio a la tarea de presentar la propuesta a la dirección general y posteriormente a la dirección de sección, quienes aprobaron el proyecto.

El diseño del proyecto estuvo terminado a finales del ciclo escolar 2011-2012, por lo que en la comunidad se decidió continuar con la selección y diseño de material para la intervención durante el periodo vacacional. Ya en periodo vacacional la comunidad de práctica se reunió para elegir los conceptos de la teoría sociocultural a incluir (Zona de Desarrollo Próximo, Zona de Desarrollo Real, Zona de Desarrollo Intermental, Mediación,

Privilegiación del lenguaje, Medios de ayuda y Fondos del conocimiento) y los formatos en que serían presentados, así mismo se decidieron las lecturas que se le darían a la comunidad de aprendizaje para la revisión de los programas y las propuestas de aprendizaje seleccionados.

La comunidad de práctica revisó el proyecto en función de los tiempos estimados para el mismo y se realizaron 16 ajustes, tanto en las evidencias de aprendizaje, como en las actividades diseñadas.

En cuanto a los patrones que se derivan de este proceso se encuentran los siguientes:

- a) **Al presentar el proyecto para su validación, se encuentran actores que ponen barreras, pero también actores que se entusiasman y ofrecen su apoyo.**

La comunidad de práctica presentó el proyecto para la validación del director de secundaria y bachillerato, en una reunión donde también estaba presente la coordinadora operativa y la coordinadora psicopedagógica de la sección. Luego de presentar de forma rápida el proyecto, la coordinadora operativa se mostró en desacuerdo cayendo en la barrera de la “rana hervida” propuesta por Senge (2005).

“La coordinadora operativa dijo que no creía que eso estuviera bien porque los maestros ya estaban cansados de lo mismo y eso ya se les había dado muchas veces, que pensando en los maestros debería ser algo más práctico. A lo cual la líder de proyecto respondió: que justamente no se pretendía partir de cero sino del conocimiento con que ya se cuenta sólo para que lo integren con conceptos teóricos y puedan comprender lo que deben provocar en el alumno para lograr una verdadera comprensión ya que los maestros en ocasiones no comprenden los procesos a desarrollar y hacen uso de estrategias de enseñanza de manera desarticulada o se quedan en niveles cognitivos muy básicos.” (Bitácora no. 9 p. 1 27 de abril de 2012).

El director de sección apoyó lo que decía la coordinadora operativa e hizo algunas sugerencias para la junta que se tendría el sábado con los docentes ya que ahí el director quería presentar los resultados del bajo uso de la Metodología Participativa y quería que se hiciera algo para solucionar la situación, presentándose la barrera del aprendizaje “fijación de los hechos” propuesta por Senge (2005).

Después de estas interacciones la comunidad de práctica dijo que trabajarían una propuesta para la junta y se dio por terminado el tema. Para luego buscar al director y conseguir la validación del proyecto, ya que el director no había comprendido que era un proyecto para el próximo ciclo escolar.

Por otra parte cuando el proyecto fue presentado a la directora general, ésta lo aceptó sin poner oposición y dado que en la reunión estaba también la coordinadora de calidad, esta última se mostró entusiasmada y ofreció su ayuda ante la propuesta de la líder del proyecto:

La Coordinadora de Calidad dice: ...ah claro y esos se pueden sacar en el boletín de calidad para que no sientan que calidad es sólo números, sí tómame en cuenta para lo que pueda apoyar. (Bitácora no. 8 p. 3, 20 de abril de 2012).

Una vez que la comunidad de práctica tiene un primer conocimiento cosificado y validado a su interior, será necesario como lo indica Firestone y McElroy (citados en Ortíz y Ruíz, 2009), buscar la validación de las declaraciones de conocimiento al ponerlas a prueba con los criterios organizacionales, esto se debe hacer para obtener la aprobación de los directivos del colegio. Así mismo el resultado de este proceso de validación se convierte en retroalimentación para reformular o construir nuevo conocimiento.

Cuando se presentó el proyecto de intervención para su validación la comunidad de práctica se encontró con las barreras de aprendizaje “La parábola de la rana hervida” cuando una coordinadora que lleva más de 10 años trabajando en la institución aludió a lo que ya se ha hecho en el pasado y no lograba ver la diferencia que se estaba proponiendo en relación a los anteriores intentos, así mismo proponía volver al esquema tradicional de capacitación como se ha venido trabajando en la institución. La otra barrera que se encontró fue “la fijación de los hechos” ya que el director estaba viendo los resultados del uso de la metodología institucional y ante su preocupación sólo se centraba en los hechos inmediatos proponiendo respuestas fácticas sin una reflexión profunda. (Senge, 2005).

Durante este mismo proceso la reacción de la coordinadora de calidad que lleva tres años en la organización fue totalmente distinta, sintiéndose de alguna manera identificada con lo

que se proponía y teniendo una visión sistémica de la organización y sus retos, ofreció su ayuda, considerando que su logro es el logro de todos y viceversa. (Senge 2005).

b) El enfrentar las barreras de aprendizaje que surgen de actores externos a la comunidad de práctica, favorece la empresa conjunta de la comunidad.

Luego de presentar el proyecto a validación por parte del director de la sección la comunidad de práctica se reunió para dialogar acerca de lo ocurrido en la reunión y lo que podrían hacer, revisaron nuevamente el proyecto y renegociaron acerca del mismo en función de lo que estaban pidiendo las autoridades, la comunidad de práctica decidió mantenerse en lo planeado, reforzándose así la visión compartida y la empresa conjunta:

“Se acordó que se respetarían las actividades planeadas ya que todas se consideran importantes y existe una secuencia lógica entre éstas.” (Bitácora no. 9 p. 3, 26 de abril de 2012).

Como se menciona anteriormente el proceso de validación puede servir como retroalimentación para el conocimiento declarado (Firestone y McElroy citados en Ortíz y Ruíz, 2009), y en este caso las opiniones que dieron las autoridades del proyecto, fueron valoradas por la comunidad de práctica, pero no generaron ningún cambio en el conocimiento, por el contrario afianzaron el diseño del proyecto y la empresa conjunta de la comunidad.

4.4 Resultados de usar el conocimiento para evaluar y compartir la práctica educativa a la luz de la Metodología Participativa.

En este apartado se da cuenta de lo ocurrido durante la fase de Uso del Conocimiento, en sus tres niveles de acción: Comunidad de práctica, Comunidad de aprendizaje y Conocimiento gestionado.

4.4.1 La comunidad de práctica durante el proyecto de gestión del aprendizaje.

La comunidad se integró con dos personas: 1. Coordinadora Académica de Idiomas de la sección Secundaria y Bachillerato quien tiene aproximadamente siete años en la organización.

2. Coordinadora Académica de Español de la sección Secundaria y Bachillerato quien tiene un año en la organización y es la líder de proyecto. En relación a lo que ocurrió con la comunidad de práctica se encuentra que:

a) La visión compartida acerca del problema, se establece mediante el desarrollo de confianza y manejo de lenguaje común.

Al interactuar en comunidad, las dos integrantes fueron desarrollando un mayor nivel de confianza ya que las coordinadoras comenzaban a platicar no sólo de cuestiones referentes al proyecto sino acerca de situaciones personales. Otro aspecto que sobresale en este sentido es que también se aprovechan los espacios de la reunión de la comunidad para expresar su sentir en relación a las complicaciones del trabajo como ejemplo de este tipo de interacción se citan los siguientes:

“La siguiente interacción tiene lugar en la oficina de la Coordinadora Académica de Español y se dio al inicio de la reunión ante un comentario de la Coordinadora Académica de Idiomas en referencia a una situación de estrés laboral:

La Coordinadora Académica de Español que se encuentra sentada en su silla se ríe y le dice “relájate es más te invito de mis chochos” las dos ríen y la CAISB se sienta y respira profundo, después de aproximadamente 3 minutos” (Diario no. 19 p.4,5 de octubre de 2012).

En otro momento de la misma reunión mientras trabajan en la elaboración de un producto de la intervención que consiste en presentar información a manera de periódico, la Coordinadora Académica de Idiomas: “bromea en cuanto a la economía y dice que se puede incluir algo de optimización de recursos y de la falta de crema para el café...” (Diario no. 19 p.13, 5 de octubre de 2012).

Otros ejemplos de este tipo se pueden ver en los diarios no. 5 del 7 de agosto, no.8 del 10 de agosto, no. 10 del 14 de agosto y no. 21 del 17 de octubre de 2012.

A pesar de las dificultades enfrentadas en relación a las múltiples tareas y pocos tiempos para dialogar la comunidad de práctica, se logró la creación de una visión compartida del problema, misma que se refleja en algunas de sus interacciones donde manejan un lenguaje común, como ejemplo de esto podemos referir a una de las reuniones de la Comunidad donde hubo momentos en que una de las integrantes de la comunidad iniciaba a explicar una idea y la otra integrante terminaba la misma idea o hablaban al mismo tiempo diciendo lo mismo:

“La Coordinadora Académica de idiomas dice “lo de nosotros sería como monitorear y este... yo creo que tal vez...”

La Coordinadora Académica de Español interrumpe diciendo “hacer una guía”

La Coordinadora Académica de Idiomas “si necesitamos un guía” (este diálogo lo dice casi al mismo tiempo de la Coordinadora Académica de Español)

La Coordinadora Académica de Español: “si, hacer una guía escrita y aparte...” no termina la idea pero se refería a tener una persona que ayude en cada mesa redonda y así lo entendió la Coordinadora Académica de Idiomas, quien responde “si” aunque la Coordinadora Académica de Español nunca verbalizó la idea”. (Diario no.19 p.9, 5 de octubre de 2012).

...Las coordinadoras siguen platicando y planeando la intervención... y otros ejemplos de este tipo de interacciones se pueden encontrar en el diario no. 18 del 3 de octubre y en otros momentos del diario no. 19 del 5 de octubre.

En el planteamiento de su teoría dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional, Nonaka (1994) plantea que el equipo auto-organizado, equivalente a la comunidad de práctica de Wenger (2001) detona la creación de conocimiento en la organización por medio de generar confianza mutua y acelerar la creación de una perspectiva compartida. Como ya se ha mencionado entre los requisitos que Wenger (2001) propone para denominar que un grupo de personas se ha convertido en una comunidad de práctica, se encuentra el tener una empresa conjunta que se caracteriza entre otras cosas por manejar un repertorio común es decir, compartir “relatos, estilos, acciones, discursos, conceptos, eventos históricos, instrumentos” (p. 100).

De tal forma que la empresa conjunta es para Wenger (2001) “el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo”. Es creada por los participantes mismos en respuesta a su situación y genera un sentido de responsabilidad mutua entre los mismos. (p. 105).

De acuerdo a estas proposiciones podemos decir que se ha creado una comunidad de práctica que tiene una empresa conjunta, donde al interior existe confianza y han desarrollado un repertorio común de conocimiento.

b) La multitarea en relación al tiempo dentro una organización educativa es crucial para el diseño de un proyecto de intervención.

Las múltiples actividades a llevar a cabo en la organización no permiten que los tiempos planeados para el proyecto de intervención se cumplan, lo cual lleva a la comunidad de práctica a realizar diversos ajustes al mismo. Entre las situaciones que generan los ajustes se encuentran:

Las intervenciones de dirección en los tiempos estimados para trabajar con los docentes, ya que en cinco de nueve sesiones el director se extendió en sus tiempos tratando diversos asuntos del colegio y restando así el tiempo estimado para la intervención de las coordinadoras académicas, como ejemplo vemos el siguiente diálogo

“Se lleva a cabo la sesión hasta el receso y dado que se inició como 45 min después de lo planeado y que los tiempos no se ajustaron a lo planeado...” (Diario no. 7 p.5 y 6, del 9 de agosto de 2012).

Otros ejemplos donde se comenta esta situación se pueden consultar en el diario no. 9 del 13 de agosto, diario no. 10 del 14 de agosto, diario no.12 del 1 de septiembre, diario no. 13 del 5 de septiembre, diario no. 15 del 8 de septiembre y diario no. 17 del 21 de septiembre.

Las múltiples funciones de la Coordinadora Académica de Idiomas (coordinación y jefatura de academia de idiomas, miembro del consejo directivo, miembro del Grupo de Mejora del proceso de acción docente y docente frente a grupo dos horas a la semana) en relación al tiempo que asiste a la organización (3 días por semana) afectan las reuniones planeadas para trabajar en comunidad, ya que se tenían planeadas veinticinco reuniones, de las cuales se tuvieron 19, como lo muestran los diarios:

“En la semana del 10 al 14 de septiembre no hubo reunión debido a que la Coordinadora Académica de Idiomas cambió sus días de asistencia al colegio para asistir a otras juntas, lo cual no permitió el espacio para la reunión.” (Diario no. 16 p. 11, del 11 de septiembre del 2012).

Otros ejemplos se encuentran en los diarios no. 13, 16 y 17 del 5, 11 y 21 de septiembre de y los no. 20, 23 y 24 del 10, 26 y 31 de octubre de 2012.

Las múltiples funciones de las coordinadoras académicas en relación al tiempo no permiten dar el seguimiento planeado a los docentes, lo que ocasionaba que se pidieran evidencias o material de manera muy apresurada como se muestra en el siguiente registro:

“A la 1:30 pm. la Coordinadora Académica de Idiomas sube a la oficina de la Coordinadora Académica de Español y platican rápidamente acerca de la próxima junta ya que se les pediría a los docentes una actividad pero falta una semana y es mucho para el poco tiempo así que se ponen de acuerdo...” (diario no. 24 p. 1, del 31 de octubre de 2012).

Otro ejemplo se puede ver en el diario no. 21 del 17 de octubre de 2012.

Los docentes sienten que es mucho lo que se les está pidiendo y no tienen tiempo para hacerlo, los jefes de academia lo externalizan a las coordinadoras como se puede ver en el siguiente ejemplo:

“... los jefes de academia externaron su inconformidad por las actividades a realizar argumentando que no tienen tiempo suficiente para hacer más actividades...” (Diario no. 25 p. 1, 14 de noviembre del 2012).

Uno de los planteamientos que hace Nonaka (1994) al citar a Hayek (1945) referente a la creación de conocimiento es que “la función esencial de la competencia en el mercado es descubrir y movilizar el conocimiento “en el momento”, es decir, el conocimiento del contexto específico y explícito de los participantes en el mercado”. (p. 26). Así mismo dice que la divergencia y convergencia de varios ritmos de interacción entre los participantes, resulta crítica para acelerar la creación de conocimiento (p.20).

Por lo tanto para llevar a cabo un proyecto de gestión de conocimiento no podemos llevarnos demasiado tiempo, sino que es necesario despertar en los integrantes de la institución un sentido de urgencia para resolver la necesidad (innovar), dando prioridad sobre otras tareas de la operación, sin descuidar el equilibrio entre ambas, lo cual es todo un reto.

c) Las preguntas y la metacognición son herramientas básicas para tomar acuerdos en comunidad.

Una de las funciones elementales de la comunidad de práctica es la toma de decisiones en conjunto, para lo cual se apoya de distintos tipos de preguntas y de un proceso metacognitivo. El papel de la pregunta aparece frecuentemente desde preguntas simples y de cortesía para saber cómo se encuentra la otra persona hasta preguntas que implican una toma de decisión referente al proyecto, así mismo existen preguntas que favorecen un proceso metacognitivo en las comunidad de práctica para reflexionar acerca de lo que están haciendo, han hecho y deben hacer.

Algunos ejemplos de estas preguntas de cortesía encontradas en los registros son:

“¿esas si las quieres en hojas de colores verdad?” (Diario no. 6 p. 1, del 8 de agosto de 2012).

“¿cómo vamos eh? ¿necesitas que te ayude con algo?” (Diario no. 7 p. 2, del 9 de agosto del 2012).

“¿Cómo les fue el viernes?” (Diario no. 9 p. 1, del 13 de agosto de 2012)

Otros ejemplos se pueden consultar en los diarios no. 7, 9 y 10 correspondientes al 9, 13 y 14 de agosto y los diarios no. 14 y 17 del 7 y 21 de septiembre del 2012.

En cuanto a referencias del proceso metacognitivo se ejemplifica en el siguiente párrafo:

“En relación a un incumplimiento de algunos docentes, la Coordinadora Académica de Español se pregunta ...Yo misma digo ¿qué pasa por qué no le doy seguimiento? No quiero andar tras ellos obviamente.” (Diario no. 21 p.3, del 17 de octubre de 2012).

“La Coordinadora Académica de Idiomas comenta que le preocupa que los maestros no estén dándole un sentido al trabajo y por esta razón no lo quieren hacer porque cuando estás convencida de algo buscas un tiempo para hacerlo, me preocupa que algo esté pasando con nosotros, con la comunicación, que no estamos siendo claras y no nos entienden” luego de esta intervención ambas coordinadoras van buscando a detalle dónde puede estar la falla e incluso reflexionan el ¿cómo es que ellas aprenden? Para encontrar las diferencias que tienen en relación con la comunidad de aprendizaje”. (Diario no. 25 del 14 de noviembre de 2012).

“Durante la sesión de trabajo con la comunidad de aprendizaje, varios equipos comienzan a preguntar sobre el mismo aspecto, lo que lleva a las coordinadoras a preguntarse ¿diseñamos mal la instrucción? ¿Qué pasa por qué no le entienden? a lo que en ese mismo momento la Coordinadora Académica de Idiomas responde: la verdad es que diseñamos esto (refiriéndose a un instrumento de recolección de información) pensando en nosotras y no en ellos. Y la coordinadora Académica de Español complementa sí estábamos pensando en cómo aprendemos nosotras y por eso tu y yo si le entendimos y se nos hizo fácil, hay que cambiarlo...” (Registro no. 8, 8 de diciembre de 2012

Otros ejemplos se pueden consultar en los diarios no. 10 del 14 de agosto, no. 16 del 11 de septiembre, no. 19 y 22 del 5 y 20 de octubre.

De acuerdo con Marzano (1998 p.1): “metacognición significa estar dándonos cuenta de nuestro pensamiento mientras estamos ejecutando tareas específicas y luego utilizar este conocimiento para controlar lo que estamos haciendo” (citado en Rodríguez, 2008 p. 1). Así la comunidad de práctica fue generando un proceso metacognitivo que le permitiera dar respuesta a los múltiples factores no planeados que fueron surgiendo. Incluso es posible decir que si no existe un proceso metacognitivo no es posible llevar a cabo un proyecto de gestión del conocimiento ya que cada paso del proyecto de gestión del conocimiento debe estar acompañado de una reflexión acerca del propio conocimiento, del conocimiento de la comunidad de práctica y del conocimiento de la organización.

Igualmente podemos citar a Wenger (2001) quien nos dice que la empresa conjunta es un proceso y no un producto estático, se cuenta con la libertad de negociar acciones de una forma responsable con la empresa. “Una empresa engendra y dirige al mismo tiempo la energía social” (p.109).

Y es entonces que la comunidad de práctica apoyada de la metacognición y de múltiples preguntas va negociando nuevamente el significado del proyecto, en función de la institución y los participantes.

d) El progreso adecuado del proyecto peligra por una comunicación deficiente entre los miembros de la comunidad de práctica. Como se puede ver en las siguientes situaciones:

Hacia el último mes de la intervención, la comunidad de práctica se dio cuenta que los registros que tenían cada una de las coordinadoras no eran del mismo tipo y que la coordinadora académica de idiomas no tenía suficiente información para analizarla y establecer patrones. Lo anterior es consecuencia de que la líder de proyecto no tuvo el cuidado de dialogar con la Coordinadora Académica de Idiomas para establecer un mismo tipo de registro que fuera práctico para ambas coordinadoras.

“... la Coordinadora Académica de Español dice ... aquí de hecho es lo que yo tengo pendiente que por eso te preguntaba si tú tienes registros de todas las entrevistas con tus docentes, ... si quieres me las puedes pasar y yo las capturo ¿tienes muchas? La Coordinadora Académica de Idiomas dice: mmm”

Y la Coordinadora Académica de Español complementa: “que tengan que ver con planeación”

La Coordinadora Académica de Idiomas dice: “tengo pero cosas como... le falta planeación, maestro se compromete ah.

...Coordinación Académica de Idiomas: no, no creo que den para tanto (refiriéndose a sus registros)” (Diario no. 19 p. 10, del 5 de octubre del 2012).

Otro ejemplo en el mismo diario otro apartado.

Ante las dificultades en la negociación del tiempo con el director y la magnitud del mismo proyecto, la líder considera y expresa a la Coordinadora Académica de Idiomas que mejor no deberían continuar con el proyecto, lo cual se observa en el siguiente diario:

“La Coordinadora Académica de Español al no avanzar en la gestión del tiempo con el director y ver las dificultades y magnitud del proyecto le dice a la Coordinadora Académica de Idiomas que ya mejor debería... no preocuparse más” (Diario no. 12 p. 1, 1 de septiembre de 2012).

En repetidas ocasiones la Coordinadora Académica de Idiomas muestra distracción en las reuniones de la comunidad preguntando cosas que ya se habían realizado o acordado con anterioridad, por ejemplo:

“... En relación a un instrumento que se construyó en conjunto, la Coordinadora Académica de Idiomas dice: lo que no sé, no me acuerdo nosotros tenemos un formato el que... ¿está por

los dos lados? (mueve una mano como girándola). La Coordinadora Académica de Español responde: no el que íbamos a usar es de la Metodología Participativa.

La coordinadora Académica de Idiomas dice: ah pero está por ¿los dos lados?” (Diario no. 19 p. 4, del 5 de octubre de 2012).

Otros ejemplos se pueden consultar en los diarios no.4 del 6 de agosto, no. 19 del 5 de octubre en otros momentos y el no. 21 del 17 de octubre de 2012.

Nuevamente Senge (2005) es quien advierte del riesgo al presentar la barrera “el enemigo externo” que refiere a situaciones en que las personas tienden a culpar a otros de aquello que sale mal y le resulta casi imposible detectar su influencia en la situación o personas externas.

4.4.2 La comunidad de aprendizaje.

Al momento de diseñar la intervención se tenía pensado tener como aprendices a todo el cuerpo de docentes frente a grupo en secundaria y bachillerato, sin embargo después del primer taller intensivo esta idea se reformuló al contemplar la dimensión y alcance del proyecto. Así la líder del proyecto decidió que de las asignaturas que se imparten en español sólo participarían seis docentes eligiendo a los cuatro docente que a su vez son jefes de academia por su influencia y liderazgo y a dos más, que por su carisma, tiempo en la institución y cercanía con alumnos y autoridades también son referentes para el equipo docente. La Coordinadora de Idiomas por su parte decidió seguir con los ocho docentes a su cargo. Sin embargo como se da cuenta en la fase anterior el seguimiento y sistematización del proceso que siguen los docentes de Idiomas no fue igual al de los docentes de español. Tres de los docentes de idiomas, siguieron las actividades a la par que los de español y cinco estuvieron como participantes periféricos e intermitentes.

De tal manera que la Comunidad de Gestión de Aprendizaje se encontró conformada por 14 docentes frente a grupo de nivel de educación secundaria y bachillerato, de los cuales ocho pertenecen a la coordinación académica de idiomas y seis de la coordinación de las asignaturas que se imparten en español.

Estos docentes se encuentran en un rango de edad de 31 a 60 años y una antigüedad en la institución de hasta 16 años, de los cuales 10 son mujeres y 4 son hombres, su distribución respecto a la edad y tiempo en la institución se muestra en la siguiente tabla:

RANGO DE EDAD	DOCENTES	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN	DOCENTES
ENTRE 30 Y 40 AÑOS	8	MENOS DE 3 AÑOS	2
ENTRE 40 Y 50 AÑOS	3	DE 3 A 5 AÑOS	5
ENTRE 50 Y 60 AÑOS	3	DE 6 A 10 AÑOS	5
		DE 10 A 16 AÑOS	2

Tabla 9. Rango de edad y tiempo en la institución de la comunidad de aprendizaje.

Los docentes cuentan con nivel de licenciatura y dos con nivel de maestría. En general son responsables y comprometidos con su labor y se preocupan porque sus alumnos aprendan. Dedicar más tiempo a la práctica educativa, es algo que les cuesta trabajo, asisten un sábado al mes a juntas técnicas como parte de sus funciones. Cuando se les pide leer algo extra o hacer algo fuera de lo “común” es recibido con incomodidad, se dificulta solicitar una reunión donde no estén apresurados, son un grupo de docentes unidos en su sentir respecto a la carga de trabajo, al parecer esto comenzó cuando se dio el proceso de acreditación y se instauró el sistema de calidad ya que sintieron que sólo se les acumulaba el trabajo. Aunque existe la queja de acumulación de trabajo, cuando se les solicitan actividades extra, generalmente las realizan limitándose al mínimo solicitado.

La mayoría de los docentes llevan una excelente relación y se tienen confianza para preguntarse y apoyarse entre ellos (con excepción de los nuevos que apenas se están integrando), sin embargo hay tres docentes que por las pocas horas en la institución o por sus características en cuanto al trabajo en equipo no tienen el mismo nivel de cercanía que los demás. En cuanto a su relación fuera de la escuela el comportamiento es similar ya que los mismos que llevan una buena relación en el colegio lo hacen fuera del mismo, organizan reuniones y cinco de las mujeres han organizado viajes juntas.

Por otro lado se encontraron los 12 docentes de la coordinación de español, que son participantes periféricos y no formaron parte de la comunidad de aprendizaje debido a que tienen pocas horas dentro del colegio o que por alguna razón se dificulta su participación, es importante mencionar que aquellos que dan asignaturas de la currícula básica, sí estuvieron expuestos a la intervención pero con otros niveles de desempeño.

El propósito se cumplió en dos de tres aspectos, contemplando que los criterios de éxito establecidos para la comunidad de aprendizaje fueron:

- Planeación entregada en tiempo utilizando el formato institucional y apegada a la Metodología Participativa.
- Variedad de instrumentos de evaluación formativa y la distribución equitativa de los porcentajes asignados a los mismos.
- Argumentación de las razones de su autoevaluación a partir de una videograbación de su práctica.

Los docentes sí autoevaluaron y argumentaron su autoevaluación teniendo de sustento una videograbación, cambiaron su estilo de planeación reflejando en sus planeaciones un apego a la Metodología Participativa, pero no hay evidencia de que estén evaluando formativamente.

En lo que respecta al proceso que se siguió, no se cumplieron todas las actividades, ni todas las evidencias. Las evidencias de aprendizaje que se apegan al plan de acción y sí se cumplieron son 22 de 33 que se tenían planeadas.

Aunque podemos decir que el proyecto no llegó al cumplimiento del propósito planteado sí se pueden dar cuenta de muchas situaciones que nos hacen pensar que hay un cambio favorable y que apunta al propósito perseguido:

a) Los docentes identifican que tienen cosas en común y se autodefinen como “un equipo fuerte”.

Durante la primer semana de la intervención en el periodo intensivo, al estar la Coordinadora de Idiomas haciendo una reflexión acerca de lo que nos une como equipo docente, una de las docentes hizo referencia a una conversación que había tenido con otro docente, donde concluía que el equipo de docentes de secundaria era fuerte porque tenían muchas cosas en común:

Docente 6 dice: “... quiero hacer un comentario que me quedó mucho del Docente 1 me llamo mucho la atención un comentario que me hizo... nos pusimos a observar desde horas atrás, a todos y cada uno de los que veníamos conformando el equipo de secundaria y a la hora que nos subimos al avión y nos sentamos, dice el docente 1 por eso somos maestros de secundaria y de prepa, por cómo estamos, por cómo nos hemos proyectado en el viaje, por cómo hemos estado actuando.

Docente 6: ¿por qué?,

Docente 1: porque somos maestros que tenemos ciertas características, ciertas eh habilidades me dijo o ciertas virtudes que no muchos las pueden tener porque les cuesta más trabajo.

Entonces lo pongo con lo que dice la coordinadora porque yo creo que somos un equipo muy fuerte pero yo creo que somos fuertes por eso, porque tenemos muchas cosas en común todos”. (Registro no.1 p. 10, 9 de agosto del 2012).

Como se ha mencionado con anterioridad, para que exista una verdadera comunidad de aprendizaje es necesario el desarrollo de una identidad y sentido de pertenencia como equipo. (Marqués, Vidal, González & Gisbert, 2011). En este ejemplo vemos como los docentes comienzan a desarrollar esta identidad al reconocer sus fortalezas como equipo y no sólo de manera individual.

b) La crisis impulsa a los docentes hacia el cambio para planear bajo un nuevo formato.

Una vez que se comenzó a utilizar un nuevo formato de planeación, los docentes comenzaron a entrar en crisis ya que no terminaban de comprender cómo planear bajo este nuevo modelo, llegando durante las dos primeras semanas de uso del formato con la

Coordinadora Académica de Español a preguntar si iban bien o cómo le hacían, entre otras cosas. Sin embargo hacia la tercera semana comenzaron a hacerlo sin solicitar ayuda. Como ejemplo de esto se encuentra lo siguiente:

Docente 4 “oye tendrás un momentito, es que tengo una duda, la verdad es que ayer entré en pánico porque quise hacer la planeación y no, la verdad es que no estoy segura de haberla hecho bien, te mande una de... pero no la termine, más bien a ver si me la checas y me dices cómo voy” (registro no. 2 p. 2, 4 de septiembre del 2012).

Otros ejemplos se pueden ver en el mismo registro diferentes aparatados, del 5 y 6 de septiembre de 2012.

Luego de este momento de crisis, en una reunión de la comunidad de práctica las Coordinadoras Académicas refieren que sus docentes están avanzando en las planeaciones lo cual se ilustra en lo siguiente:

La Coordinadora Académica de Español dice “...se pudieron ver avances reflejados en las planeaciones de las docentes 2, 4 y 6 en diferentes niveles...” (Registro no. 2 p. 23, 12 de septiembre de 2012).

En otro diario la Coordinadora Académica de Idiomas menciona: “si pues revisé las planeaciones de Docente 7, ... están bien casi un 85% completas y estoy muy contenta con eso...” (Diario no. 17 p. 1, 21 de septiembre de 2012).

De acuerdo con Nonaka (1994), la fluctuación del ambiente puede inducir al compromiso individual y en un ambiente organizacional detonar un “caos creativo” puede provocar un proceso de creación de conocimiento. Este caos creativo puede surgir ante una crisis de la organización o bien ser inducida por los líderes de la organización, sin embargo se debe tener cuidado en que este caos no sea “destrutivo” para lo cual resulta determinante la reflexión de los miembros de la organización en torno a sus acciones. De tal manera que al modificar el formato de planeación generó en los docentes una crisis que llevó al caos creativo, ya que al principio les costó mucho trabajo pero luego lograron dar el paso entre lo que venían haciendo y lo que debían hacer, tomando en cuenta que el nuevo formato había sido propuesto por ellos mismos considerando que se acercaba más a la Metodología Participativa.

c) La autoevaluación de la práctica educativa apoyada en una videograbación, genera entusiasmo y compromiso en los docentes.

Una de las actividades planeadas para la comunidad de aprendizaje fue la videograbación de su práctica educativa y autoevaluación de la misma a nivel individual, basados en los criterios establecidos en la rúbrica de Metodología Institucional, de tal manera que los docentes al realizar esta actividad, emitieron comentarios en el sentido de lo útil que les resultó para mejorar su práctica en el aula. Como muestra tenemos los siguientes comentarios:

La docente 3 comenta: “fue una experiencia que aporta numerosos elementos a tener en cuenta para la mejora del desarrollo de la clase, mismos que no habíamos notado hasta este momento”. (Registro no. 6 p.13, 20 de octubre de 2012).

El docente 1 dice: “El grabar la clase nos da otra perspectiva porque provoca actitudes que normalmente no se viven de manera ordinaria. Se detectan de una manera más rápida los puntos a mejorar y las herramientas aplicadas de la metodología participativa que sí funcionan”. (Registro no. 6 p.14, 20 de octubre de 2012).

Otro ejemplo en el registro no. 5 del 11 de octubre de 2012.

La Metodología de Investigación-Acción nos permite tener una idea general del proceso que se puede activar en los docentes una vez que inician a investigar su propia práctica educativa. Que de acuerdo con Carr y Kemmis (1988 p.168) es definida como:

...una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las practicas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido la ciencia educativa crítica no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación. (Kemmis. 1988:168, citado en Pruzzo, 200, p. 51).

d) El interés de los docentes por mejorar algún área específica de su práctica educativa, abona al trabajo colaborativo interdisciplinario.

Luego de realizar la autoevaluación de su práctica educativa los docentes formaron equipos de trabajo para buscar información que pudiera ayudarles a mejorar aspectos de la misma.

Como resultado de este proceso los equipos de trabajo se conformaron de acuerdo al tema de interés y no a las academias o grupos de amistades, de tal manera que los equipos quedaron homogéneos combinando maestros de Idiomas, de asignaturas en español y de diversas edades como se muestra en la siguiente tabla:

Número de integrantes	Tema de interés	Rangos de edad	Academia a la que pertenecen
4	Disciplina en el aula	2 de 30 a 40 años y 2 de 50 a 60 años.	1 de Idiomas 1 de Ciencias 1 de Español 1 de Historia
4	E-learning	1 de 20 a 30 años (participante periférico) 2 de 30 a 40 años (1 participante periférico) 1 de 40 a 50 años	1 de Español (periférico) 1 de Idiomas 2 de Ciencias (1 periférico)
2	Estrategias de acuerdo al momento de la clase	2 de 30 a 40 años	1 de Idiomas 1 de Español
2	Motivación para los alumnos	1 de 30 a 40 años 1 de 50 a 60 años (participante periférico)	2 de Formación Humana (1 periférico)

Tabla 10. Equipos de docentes de acuerdo a su tema de interés.

Sin embargo cinco integrantes de la academia de Idiomas, por razones administrativas no participan de este proceso.

Podemos decir que los docentes han dado una muestra de un “compromiso genuino” que de acuerdo con Senge (2005) funciona para “compartir el conocimiento y crear visiones compartidas (metas, valores, misiones) dentro de una organización” (p.19).

e) Falta de compromiso por parte de los docentes atrasa el desarrollo del proyecto.

En diferentes ocasiones se les daba una instrucción a los docentes en la junta general y/o por correo electrónico, especificando el producto y fecha a entregar, sin embargo los docentes no lo enviaban y las coordinaciones tampoco daban el seguimiento lo suficientemente cercano

o recurrente, lo que afectó el avance en las actividades planeadas. Interacciones que refieren a esta situación se pueden ver en los registros:

“...algunos docentes que no habían hecho la tarea, aun así comentaron...” (Registro no. 2 P.8, 8 de septiembre de 2012).

Otros ejemplos se pueden ver en los registros no. 4 del 10 de octubre y el no. 8, 8 de diciembre de 2012.

Un aspecto a tomar en cuenta cuando se habla de formación docente como nos advierte García, Montero & Eirín, (2009) en su presentación de la profesionalización docente como medio hacia el cambio educativo, consiste en “...preguntarse si la creciente complejidad del trabajo docente, si le añadimos el fenómeno de la intensificación (Montero, 1999), es un estímulo hacia la profesionalización docente, o por el contrario todas estas demandas hacia el profesorado se realizan a costa de su salud, vidas y mantenimiento del estatus”. (p. 4).

En este sentido debemos cuidar no sólo lo que nosotros percibimos del equipo docente sino su realidad y percepción del trabajo, ya que los docentes se encontraban motivados y dispuestos pero las actividades les parecían difíciles de cumplir en el tiempo que se les estaban solicitando, por lo que resulta relevante plantear actividades que puedan ser cumplidas aun cuando se lleve más tiempo para llegar a una meta.

f) El trabajo presentado por los docentes impacta a dirección.

En la última reunión que se tuvo con los docentes, éstos presentaron información de sus temas de interés y concretaron estrategias a utilizar en el aula, para compartirlas con sus compañeros. Durante la reunión los docentes solicitaron ponerse de acuerdo para que todos iniciaran a implementar algunas de estas estrategias y así avanzar a un mismo ritmo y que también los alumnos comprendieran la forma de trabajar en el colegio, ante lo cual la dirección de sección y la dirección general expresaron su grata sorpresa:

La directora general dice a un equipo de docentes: “excelente lo que presentaron, sería muy bueno que fueran a Primaria y Preescolar a presentarlo para que también ellas tengan idea de cómo lo ven ustedes”

El director de sección a los docentes en general dice “bueno pues la verdad los felicito, porque hicieron un gran trabajo” (Registro no. 9 p. 1 del 9 de febrero de 2012).

g) El trabajo realizado en este periodo genera motivación para seguir mejorando.

Entre las actividades realizadas en las reuniones generales con los docentes se dedican momentos a generar la reflexión de los docentes y como resultado de esta reflexión los docentes encuentran beneficios en el trabajo realizado que los llevan a motivarse y seguir mejorando sus prácticas. En seguida se muestra un ejemplo del tipo de comentarios que hacen:

“Valoro el nivel de sintonía en que estamos los maestros en el compartir las investigaciones y el deseo de implementar los aprendizajes” (Registro no. 8 p. 1, 8 de diciembre de 2012).

Otro ejemplo de esto es que en la última reunión con los docentes se realizó una evaluación nuevamente con la intención de generar reflexión y cerrar este proceso donde nueve de nueve docentes consideran que a partir de los resultados obtenidos salen nuevas líneas de investigación (instrumento aplicado en la reunión del 9 de febrero).

Según Martínez & Pons (2010),

el docente necesita contar con enfoques y perspectivas práctico-teóricas desde las cuales analizar y comprender su accionar a partir de los retos de la realidad. Enfoques y perspectivas que le posibiliten, además, experimentar la necesidad de mejorar su perfil y su práctica profesional, y de cultivar el deseo gratificante de aprender. (p. 524).

Durante la intervención los docentes tuvieron que realizar investigación en diferentes fuentes teóricas a fin de poder mejorar aquellos aspectos que habían detectado como debilidades de su práctica, así al comenzar a buscar información, por un lado rectificaban aquellos aspectos que ya hacían y por otro lado encontraban nuevas cosas que les resultaban significativas, incluso hubo quienes investigaron lo que se hacía en países como Finlandia a fin de poder emprender nuevas acciones en su práctica educativa. Así mismo el estar compartiendo la información con sus compañeros, les llevó a tener una visión más amplia de la educación y del camino a seguir para continuar mejorando las prácticas educativas.

4.4.3 Conocimiento gestionado para el uso de la Metodología Participativa en el aula.

El proyecto de intervención pretendía dar un sustento teórico a las prácticas educativas de los docentes para así generar mayor sentido de lo que se hace y de lo que se solicita como Metodología Institucional. Para esto se diseñó la intervención en dos sentidos; 1) Integrar fundamentos de la teoría sociocultural del aprendizaje a las prácticas educativas y 2) Rescatar las buenas prácticas de los docentes. Por lo que gran parte del conocimiento se generó al interior de la comunidad de aprendizaje, ya que algunas de las evidencias diseñadas y validadas por el mismo cuerpo docente pasarían a formar parte de un manual de Metodología Participativa mismo que no se diseñó debido a que el tiempo destinado para la intervención no resultó suficiente, sin embargo se validaron algunos conocimientos como se describe a continuación:

Durante el taller intensivo con el cual se dio inicio a la intervención, los docentes crearon un concepto de Metodología Participativa, un par de rúbricas para evaluarla en las planeaciones y en las clases respectivamente (Ver anexo 2 “rúbrica para evaluación de Metodología Participativa en la planeación” y anexo 3 “rúbrica para la observación de clases apegadas a la Metodología Participativa”). Otro instrumento que se crea es un nuevo formato de planeación que se apegue a la Metodología Institucional. (Ver anexo 4 “Formato de planeación temática”).

A lo largo del proceso de intervención los docentes recopilaron en una presentación de Power Point:

- Síntesis del tema investigado con las referencias consultadas.
- Mínimo 5 estrategias prácticas para aplicar en clases respecto al tema.
 - De la estrategia o estrategias implementadas una breve experiencia ¿qué ocurrió? ¿funcionó como esperabas sí, no?
- Qué consideras indispensable en relación a tu tema y se debería dejar fuera en las clase.

- Un organizador gráfico que muestre el proceso seguido por el equipo (cómo se organizaron, cómo eligieron las lecturas la forma de representarlas, los tiempos para reunirse, etc. También puede ser un listado de pasos.
- Conclusiones en función de:
 - La autoevaluación de tu práctica y elección de tema de interés.
 - El trabajo con este equipo.
 - Lo que aporta este proceso a tu labor docente. (de qué me di cuenta, qué ya tenía, qué completé, etc.).
 - Los obstáculos encontrados y superados (o no superados).

En cuanto al uso que se le dio a este conocimiento:

Las rúbricas que se diseñaron en conjunto con los docentes fueron validadas al interior del Grupo de Mejora de Acción Docente, incluso las directoras de primaria y preescolar tomaron algunos datos de las mismas para modificar los instrumentos correspondientes en su sección. Tanto las rúbricas como el formato de planeación fueron puestos a prueba durante la intervención, quedando registro de ello en los documentos del sistema de calidad.

En lo que respecta a las estrategias propuestas por los docentes y la información que se recapituló, se tomaron algunos acuerdos como “renovar el contrato social con los alumnos durante el mes de enero”, así mismo otros temas como el de disciplina en el aula y el de e-learning, fueron turnados a los Grupos de Mejora y/o autoridades correspondientes para comenzar a tomar acuerdos en ambas secciones.

De acuerdo con Firestone la colaboración es lo que permite validar ideas a nivel colectivo: al colaborar con los miembros de la organización, compartimos información, se formulan declaraciones de conocimiento que pueden ser validadas, no validadas o invalidadas en conjunto con otras para posteriormente integrarse a la base de los conocimientos de la organización y difundirlos al interior de la misma. (En Ortíz y Ruíz 2009).

Se puede concluir que la intervención es valiosa ya que se logra un avance en el establecimiento de criterios para planear y observar la metodología participa en las aulas, mismos que fueron diseñados de forma colaborativa entre docentes y autoridades.

En otro sentido la intervención llega a generar una crisis que provoca el caos creativo para que los docentes comenzaran a motivarse por la mejora de su práctica educativa, se dieran cuenta desde sí mismos de los aspectos que debían mejorar y buscaran herramientas para mejorarlas.

En lo que respecta al trabajo colaborativo se realizan cambios significativos en los equipos de trabajo comunes y se llega también a una unión sólida entre ellos al considerarse como un equipo alineado, lo que lleva a que presionen para que los cambios institucionales se lleven a cabo.

Por lo tanto aunque el propósito de la intervención no se logró porque no se realizaron todas las actividades y no se tiene una evidencia sólida del porcentaje de clases apegadas a la Metodología Participativa, la intervención impulsó a los docentes a apoderarse de su práctica y movilizar sus propios recursos para diseñar nuevas estrategias e instrumentos que le lleven a implementarla en las aulas. A las autoridades les ofrece una intervención con actividades que funcionan y otras que serán sujetas a modificación, pero al menos se puede contar con evidencias que permiten el acceso a una evaluación más certera del avance que se lleva para el logro de la implementación de la Metodología Participativa en el aula.

Conclusiones

En seguida se presentan las conclusiones acerca del proceso llevado a cabo al implementar un proyecto de gestión del conocimiento en una institución educativa privada, de nivel secundaria y bachillerato que tuvo como propósito: “Desarrollar un mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa a través del proceso de Gestión del Conocimiento partiendo del capital estructural y humano con que cuenta la organización”

Las conclusiones se establecen en función del logro del propósito del proyecto, de lo ocurrido con la comunidad de práctica y los cambios en la cultura organizacional. Hacen referencia a los cambios ocurridos, a los procesos que beneficiaron el proyecto y a los obstáculos enfrentados.

De los resultados del proyecto sus alcances y limitaciones.

La comunidad de práctica.

Se puede encontrar que la comunidad de práctica se fue consolidando a lo largo del proyecto de gestión del conocimiento y pasó del trabajo individual, al trabajo colaborativo y finalmente al trabajo en comunidad.

Previo al inicio del proyecto las dos coordinadoras trabajaban por separado cada una con su equipo docente y únicamente se reunían en las juntas establecidas con el director y las otras coordinaciones. En cuanto a la decisión de lo que se realizaría en las juntas técnicas, las propuestas se hacían por parte de dirección, coordinación operativa y algunas propuestas de una u otra coordinadora. Así las juntas técnicas tenían poco espacio para lo académico y más bien eran informativas, cuando había algún tema a presentar por las coordinadoras académicas cada coordinadora lo desarrollaba sin consultar a la otra.

Al iniciar con el proyecto de gestión del conocimiento las coordinadoras comenzaron por dialogar en relación a la problemática detectada, para esto resultó de mucha utilidad el compartir el mismo espacio físico ya que aun sin tener reuniones establecidas podían platicar en los encuentros en el pasillo o en la sala de maestros al ir por el café o simplemente al salir o entrar a alguna otra actividad. Luego de establecer un diálogo y una visión común en relación al problema detectado, comenzaron a trabajar colaborativamente, ya había reuniones entre ellas y elaboraron la intervención del proyecto y la programación anual de las juntas técnicas, espacio que hasta el momento había sido en cierta medida desaprovechado por las coordinadoras.

Sin embargo no es hasta la fase de “Uso del Conocimiento” que logran establecer una verdadera comunidad de práctica, donde ya la relación de trabajo había avanzado a no tomar decisiones sin consultarlo antes en la comunidad, manejaban un lenguaje común, defendían su postura ante directivos y coordinadores, buscaban más espacios para compartir lo que estaba ocurriendo en torno al proyecto, pero también en torno a su persona. Es así que la comunidad de práctica no sólo se estableció en función de la práctica (trabajo) misma, sino que dio espacio a entablar una relación interpersonal más allá del trabajo, que abre a las coordinadoras la posibilidad de platicar acerca de su sentir en la institución y en su vida privada, estableciendo un clima de confianza mutua y un diálogo más abierto.

Este proceso logró cambiar la visión que tenían ambas coordinadoras acerca de las juntas técnicas y al ponerse de acuerdo lograron tener un espacio del 50% del tiempo en las mismas, incluso durante la última sesión de la intervención la comunidad de práctica decidió que en lo sucesivo no sólo pedirían ese espacio de tiempo sino que también lo programarían al inicio de la junta para evitar que los otros involucrados se extiendan en sus tiempos y les recorten el tiempo establecido para ellas.

Sin embargo no todo fluyó sin problemas y dentro de los obstáculos encontrados el papel de la multitarea dentro de la organización en relación con el tiempo de trabajo de la coordinadora de idiomas se convirtió en un obstáculo ya que la coordinadora de idiomas se encuentra contratada por tiempo parcial (tres días por semana) y tiene bajo su cargo múltiples

actividades. Para lograr la consolidación de una comunidad de práctica el tiempo para interactuar es un factor indispensable ya que en todo momento se debe estar dialogando y negociando significados constantemente, así el hecho de que una de las integrantes de la comunidad de práctica no contara con suficiente tiempo, hizo que los procesos avanzaran con lentitud y que no se cumplieran todas las reuniones previstas para dar seguimiento al proyecto.

Otro obstáculo fue la barrera del aprendizaje “Yo soy mi puesto” ya que en diferentes momentos una u otra integrante de la comunidad, se centraban en sus actividades y dejaban la mirada de comunidad. Esta barrera aparece especialmente cuando las demandas de la institución sobrepasan a las coordinadoras y entonces éstas se enfocan en sacar adelante lo “urgente” dejando de lado el proyecto.

Como último punto podemos decir que el trabajo en comunidad se ha convertido en la manera de trabajar de las coordinadoras, ya que al término del proyecto éstas siguen reuniéndose periódicamente e incluso se reúnen para planear las juntas técnicas antes de reunirse con el director y ya cuando llegan con él, llevan su propuesta y agenda de trabajo. Esto también ha llevado a que las autoridades del colegio reconozcan el trabajo de las coordinadoras académicas y les den más poder de decisión y apoyo en sus propuestas.

El logro del propósito.

Como se presentó en el capítulo 4. “Proceso al desarrollar el mecanismo de intervención para la implementación de la Metodología Participativa en el aula” los criterios que se tenían establecidos para considerar que se logró el propósito del proyecto de intervención, no fueron cumplidos en su totalidad, pero sí hubo cambios importante que apuntan al logro del propósito.

Parte de lo que se buscaba era que los docentes trabajaran de forma colaborativa, para que pudieran compartir aquellos aspectos de su práctica educativa que resultaban exitosos y que los demás docentes podían aplicar. Luego de que los docentes evaluaron su propia práctica teniendo como principal herramienta de evaluación una videograbación de su clase y una

rúbrica de Metodología Participativa, los docentes comenzaron a trabajar de manera colaborativa en equipos interdisciplinarios, unidos por aquellos aspectos de su práctica educativa que les interesaba modificar y no por imposición de las autoridades. Lo que seguramente ayudó a que cumplieran con aquellas actividades que se les pedían y logaran proponer cambios y estrategias que ayudaban a aumentar el uso de la Metodología Participativa, ya que los cambios venían desde ellos y no lo vivían como observaciones externas y sin sentido. Comenzaron a hacer propuestas específicas y exigir a las autoridades la toma de decisiones para poder avanzar y no seguir dando vueltas a los mismos asuntos.

Los docentes modificaron la visión que tenían de las juntas técnicas de “algo que se podía enviar por correo electrónico y no era necesario asistir” a “un espacio donde podían compartir no sólo en academias sino con todos los docentes y saber lo que están haciendo los demás maestros para no duplicarles trabajo a los alumnos”. El haber proporcionado espacios para que los docentes pudieran compartir sus prácticas educativas, despertó en ellos la necesidad de estar en mayor comunicación y así comenzaron a solicitar que hubiera juntas en las cuales puedan compartir los proyectos que les piden a los alumnos, para ver si pueden hacer trabajos interdisciplinarios. De igual forma los comentarios acerca de las juntas técnicas fueron más positivos recibiendo en ocasiones felicitaciones por parte de los docentes a las coordinadoras académicas o comentarios como “no es por ser barbera pero la verdad en esta junta se está notando a donde vamos y la verdad está genial”.

Se puede decir que al darles voz a los maestros y al solicitarles que investigaran acerca de aquello que les interesaba mejorar o conocer mejor, los docentes se empoderaron para solicitar nuevas cosas a la institución pero también se hicieron más críticos con ellos mismos reconociendo que es mucho lo que hay actualmente en educación y deben seguir investigando ya que sus prácticas son perfectibles. Incluso posterior a la intervención tres docentes solicitaron espacio de la junta técnica para presentar diversas cosas a sus compañeros.

Por supuesto durante los meses de la intervención se tuvieron dificultades con los docentes ya que éstos no estaban acostumbrados a trabajar así, por lo que en un inicio se quejaban de tener que leer o preparar algo para junta técnica o bien hacían comentarios de por qué tenían

ellos que investigar y no se les daba ya la información, sin embargo era como un proceso donde al comenzar ellos a investigar quedaban convencidos e ilusionados, entonces en las juntas técnicas trabajan con entusiasmo, ya no se distraían con tanta facilidad y no se ponían a platicar de otra cosa, se comenzaron a centrar en el trabajo con base en el trabajo mismo.

Se puede considerar que el proyecto en general fue exitoso ya que se logró un cambio importante en la forma de trabajar de las coordinaciones académicas y se comenzó a mover a los docentes de su nivel de confort, sin embargo para que el logro del proyecto se diera en su totalidad sería prudente volver a estructurar los tiempos del mismo y la recopilación de los acuerdos que van surgiendo.

Una de las situaciones que dificultó el cumplimiento de todas las actividades fue que los docentes aun estando motivados por lo que estaban haciendo no tenían tiempo de hacer actividades “extra” aun cuando estas actividades les llevaran poco tiempo, por lo cual solicitaban a las coordinaciones no ir tan rápido y proporcionar tiempo en las juntas técnicas para trabajar con su equipo.

Por su parte las coordinadoras académicas estaban saturadas con las múltiples actividades de la organización y no tenían el tiempo suficiente para acompañar a los docentes de acuerdo a lo planeado. Por lo tanto será prudente que el proyecto sea ajustado a las actividades y tiempos que se viven en una institución educativa, sin perder el sentido de urgencia pero sí reduciendo los alcances o dividiendo el proyecto en dos o tres fases que permitan mantener la motivación y no saturar a los participantes de información y trabajo.

No todo es obra del proyecto “aspectos de la organización que movilizaron o frenaron”

No podemos hablar de un proyecto de gestión del conocimiento sin hablar de la cultura organizacional que precede al mismo. En este caso la cultura institucional presentaba aspectos que favorecieron o entorpecieron la movilidad del proyecto.

Entre los aspectos que movilizaron el proyecto se encuentran los siguientes:

- La institución cuenta con una dirección general convencida de mantenerse a la vanguardia educativa, lo cual la lleva a apoyar aquellos proyectos que impliquen una mejora educativa, así mismo la dirección de sección cuenta con apertura para escuchar las nuevas propuestas y en ambos casos se da valor a las mejoras académicas.
- La institución cuenta con un departamento de calidad y una certificación, lo cual es de gran utilidad para que los procesos educativos fluyan de forma estandarizada y proporciona indicadores de medición que arrojan información de utilidad para continuar mejorando estos procesos y los servicios educativos.
- El equipo docente suele ser muy cumplido con lo que se solicita y estar comprometido con el aprendizaje de los alumnos.

Aspectos que frenaron el proyecto:

- Las personas que conforman el equipo directivo llevan más de 10 años trabajando juntos, por lo que el trabajo se ha vuelto una rutina, donde todos se conocen bien y saben lo que cada uno debe hacer, lo que dificulta que los cambios sean rápidos.
- Existen muchas actividades extracurriculares en las cuales deben estar presentes las coordinaciones y el director, saturando así al personal y distrayéndolos de su labor principal.
- Dado el sistema de calidad y la intención de trabajar en la vinculación entre secciones existen diversas reuniones que saturan a las coordinaciones y directivos y los tiempos no alcanzan para dar realizar el trabajo operativo y el trabajo estratégico.

Después del proyecto

Aun cuando el proyecto tiene un primer corte, al ser de gestión del conocimiento no sólo persigue un aprendizaje sino un cambio cultural, por lo que no podemos hablar de que está terminado, es sólo el comienzo de un nuevo camino en la organización. Dado que las autoridades han visto con entusiasmo los logros obtenidos se cuenta con su aprobación para dar continuidad, documentando aquellos conocimientos que vale la pena conservar y ajustar para poder realizar las actividades pendientes, así mismo se pretende hacer algo similar en las secciones de primaria y preescolar.

Entre los apoyos que se tienen para dar continuidad al proyecto se encuentra el departamento de calidad para documentar el conocimiento y difundirlo. Al mismo tiempo se pretende que estos documentos motiven a los docentes para continuar en procesos innovadores, al ver que el proyecto educativo del colegio se ve enriquecido con sus aportaciones y al mismo tiempo se les reconoce su trabajo.

Tips...

Ya que un proyecto de gestión del conocimiento surge en y a partir de cada organización, todo proyecto tendrá vida propia y seguramente las recomendaciones serán variadas de institución a institución. Aun así existen puntos en común que pueden ser de utilidad cuando se pretende iniciar con un proyecto de gestión del conocimiento en instituciones educativas:

1. Es necesario tomar en cuenta que toda organización tiene ciertas “costumbres”; formas de interactuar, estilos de trabajar, maneras de resolver problemas, etcétera y es importante que al iniciar con el proyecto de gestión del conocimiento, se tomen en cuenta estas formas de trabajar para que el proyecto pueda ser lo más cercano a la institución.
2. El tiempo es otro factor que debe ser considerado en función de las actividades con que ya cuenta la organización, ya que todo proyecto de esta naturaleza requiere una fuerte inversión de tiempo y no puede ser aplazado porque se pierde el sentido de urgencia, por lo que es importante acotar el proyecto de acuerdo a las necesidades y al tiempo con que cuenta la organización.
3. Una vez que se ha iniciado el proyecto, se debe cuidar que todo diálogo, interacción, gestos, ideas, supuestos, etc. sean registrados ya que en algún momento del proyecto será necesario regresar a ellos, para la reflexión, análisis y toma de decisiones.
4. En todo proyecto de gestión del conocimiento se presentarán las barreras del aprendizaje y otros obstáculos, lo importante es reconocer que esto es parte de la vida del mismo proyecto y más allá del desánimo se debe buscar la metacognición y el trabajo en comunidad, para buscar la visión sistémica que pueda vencer las barreras.

En resumen un proyecto de gestión del conocimiento tendrá múltiples puntos de análisis y es distinto en cada institución, sin embargo lo importante es mantener siempre a la vista el propósito del mismo, no olvidar que puede dar giros inesperados de acuerdo a la institución y el líder de proyecto debe ser flexible, adaptarse a la institución pero no perder de vista su propósito.

Referencias

- Canals, A. (2003), *Gestión del conocimiento*, Editor Gestión 2000, Volumen 5 de los libros de Infonomía.com 106 páginas.
- Delors, J. (1996.): “*Los cuatro pilares de la educación*” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- García, Herminia M^a., Montero, Lourdes., & Eirín, Raúl. (2009). *Desarrollo profesional y profesionalización docente*. Perspectivas y problemas. Profesorado, (2), 1.
- Gómez N., V., Guerra Z., P., Santa Cruz V., J., Thomsen Q., P., Rodríguez C., C., & Beas F., J. (2012). *Díadas Reflexivas Colaborativas: construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza*. (Spanish). Electronic Journal Of Research In Educational Psychology, 10(1), 271-310.
- Gordó, G., (2010), *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros educativos como organizaciones-red*, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L C/ Hurtado, Barcelona España.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América IEESA(). *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México 1822-2012*. [ONLINE] Available at: <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>. [Last Accessed 7 octubre 2013], p.12
- Ley General de Educación (2013), Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, última reforma publicada DOF 11-09-2013, México. Artículos 12 y 13, p. 6-8
- Marzano, R. Pickering, D. J., (2005) *Dimensiones del Aprendizaje, Manual para el maestro*, Derechos de Reproducción, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, México.
- Marqués Molías, L., Vidal, C., González Martínez, J., & Gisbert Cervera, M. (2011). la creación de una comunidad aprendizaje en una experiencia de blended learning. (Spanish). Pixel-Bit, Revista De Medios y Educación, (39), 55-68.
- Martínez Diloné, H. A., & Pons, S. (2010). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva*. (Spanish). Ciencia Y Sociedad, 35(3), 521-541.
- Nonaka, I. (1994) *Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional*. Instituto de Investigación de

- Negocios, Hitotsubashi University, Kunitachi, Tokio, Japón: Organization Science/voi. 5, No. 1, February 1994.
- Organismo colegiado (2000), Proyecto educativo institucional. –Documento interno, Institución anónima por motivos de confidencialidad, Zapopan, Jal.
- Organismo colegiado (2011), Objetivos de Mejora 11-12, Plan de seguimiento y mejora [PSM] Sistema de Calidad de la Institución. –Documento interno, Institución anónima por motivos de confidencialidad, Zapopan, Jal.
- Organismo colegiado (2013), Manual de Calidad [MAC]. –Documento interno, Institución anónima por motivos de confidencialidad, Zapopan, Jal.
- Ortiz, S., Ruiz, A., (2009), *Gestión del Conocimiento de Segunda Generación: Modelo de Firestone y McElroy*, Documento de trabajo, ITESO, Guadalajara, Jal.
- Pruzzo, V. (2005). Aportes para la profesionalización docente: una mirada desde la investigación acción. (Spanish). *Praxis Educativa*, (9), 50-60
- Rodríguez, C. (2008). *La promoción del desarrollo de habilidades metacognitivas en los alumnos del Nivel Medio Superior: una propuesta de abordaje para el Taller de Programación y Cómputo*. Tesis de Maestría, ITESO, Guadalajara, México.
- Senge, M. P. (2005), *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Ediciones Granica S.A., Buenos Aires, Argentina. Cap. 1 y 2, pp. 11-73.
- Toledano, R. (2009). *Maapeo del conocimiento*, Documento de trabajo, ITESO, Tlaquepaque, México.
- Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Cap. 2, pp. 99 - 114.
- Wiggins, Grant y McTighe, J. (1998) *Understanding by Design*, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998, c1998

Anexos

ANEXO 1 “ENCUESTA PARA MAPEO”

Las coordinaciones académicas del Colegio estamos interesadas en reconocer el Capital Intelectual de nuestro cuerpo académico por lo tanto consideramos necesario hacer algunas preguntas que nos ayuden a reconocer las buenas prácticas que tenemos y los instrumentos de los cuales hacemos uso para lograrlas.

Agradecemos tu colaboración en esta importante tarea.

Como es bien conocido por todos nosotros el Colegio cuenta con una Metodología Institucional por lo tanto las siguientes preguntas pretenden hacer énfasis a ésta.

- 1.- Para ti ¿Qué es la Metodología Participativa? (concepto)
 - 2.- ¿Cómo haces para planear tus clases?
 - 3.- ¿Qué aspectos tomas en cuenta cuando haces tu planeación?
 - 4.- ¿Qué procedimiento sigues para hacer tu planeación?
 - 5.- Dentro del aula ¿Cómo aplicas la Metodología Participativa?
 - 6.- ¿Qué procedimiento sigues para diseñar actividades que generen interés en el alumno?
 - 7.- ¿Qué pasos sigues para involucrar al alumno en el desarrollo de la clase?
 - 8.- ¿Cómo eliges los tipos y criterios de evaluación para reflejar el desempeño y logro de los alumnos?
 - 9.- ¿Qué aspectos consideras que son mejores en tu práctica educativa? (las planeaciones, las actividades creativas, las estrategias de aprendizaje donde el alumno sea el protagonista, el uso de diversos instrumentos de evaluación, tu relación con los alumnos, etc.)
- **Sé descriptivo en los ejemplos**
- 10.- ¿En qué consideras que necesitas apoyo para lograr la implementación de la Metodología Participativa al 100% en tus cursos?

ANEXO 2 “RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE METODOLOGÍA PARTICIPATIVA EN LA PLANEACIÓN”

Nombre del docente: _____ Fecha de llenado: _____
 Periodo de la planeación: _____ Asignatura: _____
 Grupo: _____

Coloca una “X” en la casilla correspondiente si se cumple o no el criterio, de acuerdo al **desempeño** del docente. Recuerda registrar todas las observaciones que tengas.

		Sobresaliente	Bueno	Limitado	OBSERVACIONES
1	Planea centrado en el estudiante.				
2	El propósito y aprendizajes esperados están descritos en términos de desempeño.				
3	Los aprendizajes esperados están alineados al				
4	Las evidencias de aprendizajes están alineadas a los aprendizajes esperados.				
5	Los recursos están alineados a los aprendizajes				
6	Explicita la fuente de información y actividad dentro del aprendizaje esperado.				
7	Explicita si las actividades son en individual, equipo o colectivo.				

OBSERVACIONES GENERALES:

NOMBRE, FIRMA Y PUESTO DEL OBSERVADOR

ANEXO 3 “RÚBRICA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES APEGADAS A LA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA”

Nombre del docente: _____

Fecha de evaluación: _____ Asignatura: _____ Hora: _____

Coloca una “X” en la casilla correspondiente si se cumple o no el criterio, de acuerdo al **desempeño** del docente. Recuerda registrar todas las observaciones que tengas.

		Sobresaliente (durante todo el tiempo de la clase o en el momento correspondiente)	Bueno (en algunos momentos)	Limitado (en ningún momento)	OBSERVACIONES
1	Prepara el escenario de aprendizaje para el desarrollo de la sesión. (tiene todo listo)				
2	Mantiene una postura de facilitador o guía para llevar a los estudiantes al logro del aprendizaje esperado.				
3	Favorece el establecimiento de vínculos entre el aprendizaje previo y los nuevos contenidos, dentro del contexto actual (conocimiento previo del tema y fondos de conocimiento del estudiante)				
4	Hace explícito el desempeño a lograr en el momento de la clase que sea prudente según el propósito.				
5	Las actividades permiten que los estudiantes sean quienes construyen su propio aprendizaje (rol activo de los estudiantes, actividades de acuerdo al <u>desempeño y centradas en el estudiante</u>)				
6	Las actividades permiten a los estudiantes socializar el conocimiento (Actividad social: puede ser en binas, equipos o grupo general)				
7	Utiliza medios de ayuda para el logro del propósito (Preguntas de reflexión, guías, organizadores gráficos, videos, PP, APPS, audios, diccionario, red, etc.)				
8	Escucha las opiniones de los estudiantes <u>y las incluye en el tema.</u>				
9	Se desplaza por toda el aula, para facilitar <u>la atención de los estudiantes.</u>				
10	Realiza una evaluación continua que le permite identificar el nivel de comprensión de los estudiantes y reorientar las actividades.				
11	Proporciona retroalimentación a los estudiantes de forma continua y en términos positivos durante la sesión (promueve el pensamiento crítico en <u>función del proceso de pensamiento que</u>				

12	El lenguaje utilizado va acorde a las características del grupo y la materia. (Privilegiación del lenguaje)				
13	Las evidencias de aprendizaje se encuentran alineadas al desempeño y propósito a lograr en el estudiante.				
14	Facilita una integración final o conclusión del tema.				

OBSERVACIONES GENERALES:

NOMBRE, FIRMA Y PUESTO DEL OBSERVADOR

ANEXO 4 “FORMATO DE PLANEACIÓN TEMÁTICA”

Nombre de la asignatura:

Grupo:

Nombre del docente:

Tema:

Propósito General:

Porcentaje de evaluación bimestral:

Fecha (dd/mm/aa)	Propósitos específicos	Evidencia de aprendizaje	Recursos

Observaciones:

--

FECHA DE ENTREGA ____ / ____ / 20____

FIRMA COORDINACIÓN ACADÉMICA